



Universitat de Girona

LA AYUDA EDUCATIVA ENTRE DOCENTES EN SITUACIONES HABITUALES DE COLABORACIÓN EN UN CENTRO. COMPARTIR PARA APRENDER Y ENSEÑAR LA PROFESIÓN DOCENTE

Leonardo GARCÍA LOZANO

Dipòsit legal: Gi. 954-2013

<http://hdl.handle.net/10803/116541>



La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente, de Leonardo García Lozano, està subjecta a una llicència de [Reconeixement 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)

© 2013, Leonardo García Lozano



Universitat de Girona

TESIS DOCTORAL

La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente

Leonardo GARCÍA LOZANO

2013



Universitat de Girona

TESIS DOCTORAL

La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente

Leonardo García Lozano

2013

Programa de doctorado en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud

Directora: Dra. María de los Reyes Carretero Torres

Presentada para obtener el título de Doctor por la Universitat de Girona

Para Lidia Karina, Iker y Aina Sofía: mi triángulo interactivo

Ajuste de cuentas

*Somos como enanos a los hombros de gigantes.
Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por
alguna distinción física nuestra, sino porque somos
levantados por su gran altura.*

Bernardo de Chartres

Como todo mexicano “de a pie” estoy en deuda eterna e impagable; por lo que sólo puedo decir GRACIAS con todas las personas que me dieron sostén en todo este trayecto.

Empezaré con el profesorado del Institut de Sils: lo que aprendí con ustedes rebasa cualquier currículum o plan de posgrado; gracias por rescatar mis sueños constructivistas; gracias por entregarse de la manera que lo hacen a los estudiantes; gracias por enseñarme que el compromiso por la educación vale más la pena cuando hay un clima emocional cálido entre los profes. Gracias por permitirme explorar mi etapa clown, qué cosa más maravillosa participar de ese montaje poético. Gracias porque cada día de análisis de sus sesiones terminaba con un grato sabor de boca, con algo bueno que pensar, con ideas para poner en marcha. Gracias pues (en estricto orden alfabético) a Carme, Gloria, Io, Joan, Jaume, Josep María, Lidia, Lola, Martha, Mun, Neus, Quim, Raúl, Vic, Wifred y Xavi, así como a los que llegaron y siguen llegando.

Lidia Karina sabes que si no fuera por ti este proyecto doctoral no hubiera visto la luz: fuiste mi sostén amoroso, intelectual y económico sin el cual esto nunca habría ocurrido; Wera te amo, este grado es más tuyo que mío, gracias por soñar con Barcelona, por encontrar el programa de Coll, por ganarte la beca, por animarme mis días catalanes y mis noches mexicanas; gracias por nuestras casas y sueños entrañables.

A mi hijo Iker y a mi hija Aina Sofía por esperarme pacientemente muchas tardes y noches para darles, tan sólo, el beso y el deseo de que “aparezcan pulgas en sus sueños”; gracias por hacer del Valle de la Paz y el Batán mi tierra anhelada.

A mi asesora de tesis, Reyes Carretero, porque sin ella no sólo no hubiera encontrado La Font, sino porque en muchas fases de la elaboración de este proyecto y de este documento pudo desatascar cosas con una delicadeza y un tino bárbaros. Gracias para siempre Reyes, me confirmas que el asesoramiento en todas las áreas es más efectivo si es afectivo.

Al César Coll, por su trato siempre amistoso y por todos los consejos profesionales que tienen que ver con las personas e impactan en cómo hacer un proyecto de tesis; por las enseñanzas y las ideas vividas en las sesiones del seminario del GRINTIE y las clases (qué delicia verte debatiendo). César; fuiste un pretexto malogrado, te hacia en la eternidad junto a Piaget y Vygotsky y ya ves tú, yo que entonces me rehusaba a hacer un doctorado y mira la divertida que me puse.

Teresa y José; Marcelo y Susana; Beto, Joel, Gaby y Raúl; Luly, Mauro y Betito; querid@s sobrin@s, cuñadas y concuñ@s: han sido soporte sobre todo de cariño, pero también de fondos económicos. Gracias Familia.

A mis queridos compadres Ana, Cecy, Faby, Lirba, Muma, César, Chac y Pablo, por compartir conmigo la crianza de mis hijos y los ideales aderezados con cerveza. Gracias a Quino y María José por querernos tanto y hacerlo “de a gratis”.

Al ISIDM, a los directivos que me dejaron volver a casa; muchas gracias especialmente a Ruth Perales, mi comadre de pez, por sus constates llamadas de atención a terminar y por los breves pero sustanciosos recesos informativos y formativos; a Lili Lira por toda la confianza y afectos depositados; a mis compañeras de batalla y de ánimos Lucy Aguilar, Claudia Muñoz, Gaby Gómez, Dany García, Sandra Obdulia, Betsabe, Jackie y Marissa por los esperados festejos para abrir vino. A mis compañeros Moisés Ledezma, Pablito Macías y Alex Rodríguez, por estar siempre tan a la mano y por tener continuamente en las manos o una guitarra o un buen tequila.

A mis profesores del MIPE: Nacho Vila, por su pasión y compromiso teórico y político; Carles Riba y Fernando Gabucio por el impulso inicial que sus palabras me brindaron animándome a intentar a escribir facilito aunque fuera doctor, espero haberlo logrado; Carles Monereo, David Durán e Ibis Álvarez; Rosa Colomina y María José Rochera; Climent Giné y Javier Onrubia. A mis lectores de tesis anónimos. Mi reconocimiento especial a la Dra. Teresa Mauri por acompañarme en la fase germinal de este proyecto.

A mis compañeras de la Fuerza Sudaca del MIPE, si alguna vez leen esto: en especial a la Maca (¡qué Maca!) mi observadora “frustrada” en la entrevista inicial del proyecto a Aida, Antonia, Bernardita, Billür, Crista, Dany, Gaby, Gilda, Julia. Por confirmarme la importancia de los Asuntos Urgentemente Inútiles.

A Teresa de María, la cara visible de la AECl en Barcelona, quien siempre estuvo al pendiente de que las ayudas por la beca llegaran puntuales y que, además, siempre me recibió con una sonrisa y una pregunta por mi familia.

A los nuevos amigos de Barcelona (que dudo lean esta tesis más allá del índice, pero si lo hacen, ahí me avisan y me dicen què els sembla): Caroline Dream y Alex Navarro y las payasadas compartidas; Cristi Saravia y Arthur; Mirrus y los Reyes Ureña; a mis “compadres” Ely and Bladimir; a la Mia, la abuela catalana de mis hijos.

Gracias. Gracias. Gracias.

Índice de cuadros y figuras.

| | |
|--|-----|
| Figura 2.1. Ámbitos de análisis de las prácticas educativas escolares | 48 |
| Cuadro 3.1. Criterios para la elección del caso. | 59 |
| Cuadro 3.2. Unidades y dimensiones de análisis. | 61 |
| Cuadro 3.3. Dimensiones para el análisis del contexto. | 63 |
| Cuadro 3.4. Análisis de las FOAC. | 66 |
| Cuadro 3.5. Relación de las unidades de análisis con el corpus de datos. | 70 |
| Cuadro 3.6. Asistencia del profesorado a las sesiones de la jornada de trabajo. | 75 |
| Cuadro 3.7. Relación de las fechas del trabajo de campo. | 76 |
| Cuadro 4.1: Ideario del Grup La Font | 85 |
| Figura 4.1. Áreas de conocimiento en el currículo del Institut de Sils. | 87 |
| Cuadro 4.2. Comparación entre el contenido planificado y el abordado en las sesiones. | 98 |
| Cuadro 4.3. Organigrama del Institut de Sils para el ciclo escolar 2010-2011. | 104 |
| Cuadro 5.1. Temas tratados en las sesiones. | 110 |
| Cuadro 5.2. Relación entre los criterios para la elección del caso y los temas abordados por el profesorado del Institut de Sils. | 113 |
| Cuadro 5.3. Duración de las sesiones en que se abordó el tema de proyectos. | 114 |
| Cuadro 5.4. Frecuencia de SI en la sesión 7. | 117 |
| Cuadro 5.5. Duración de los SI en la sesión 7. | 118 |
| Cuadro 5.6. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 7. | 120 |
| Cuadro 5.7. Frecuencia de SI en la sesión 8. | 122 |
| Cuadro 5.8. Duración de los SI en la sesión 8. | 123 |
| Cuadro 5.9. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 8. | 126 |
| Cuadro 5.10. Frecuencia de SI en la sesión 9. | 129 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 5.11. Duración de los SI en la sesión 9. | 129 |
| Cuadro 5.12. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 9 | 130 |
| Cuadro 5.13. Frecuencia de SI en la sesión 11. | 132 |
| Cuadro 5.14. Duración de los SI en la sesión 11. | 133 |
| Cuadro 5.15. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 11. | 135 |
| Cuadro 5.16. Frecuencia de SI en la sesión 12. | 140 |
| Cuadro 5.17. Duración de los SI en la sesión 12. | 140 |
| Cuadro 5.18. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 12. | 141 |
| Cuadro 5.19. Frecuencia de SI en la sesión 13. | 145 |
| Cuadro 5.20. Duración de los SI en la sesión 13. | 145 |
| Cuadro 5.21. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 13. | 148 |
| Cuadro 5.22. Frecuencia y duración por SI. | 150 |
| Figura 5.1. Evolución de la FOAC. | 151 |
| Cuadro 5.23. Evolución de las temáticas en la SAC analizada. | 152 |

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 1 |
| Justificación | 5 |
| Objetivos | 12 |
| PRIMERA PARTE: EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO. | 14 |
| Capítulo 1. La ayuda entre profesores para la construcción de conocimiento docente | 17 |
| 1.1. La actividad conjunta como explicación de la construcción de conocimientos | 17 |
| 1.2. La actividad conjunta y ayuda educativa | 20 |
| 1.3. El conocimiento de los profesores | 26 |
| 1.3.1. Conocimiento, aprendizaje y solución de problemas | 28 |
| 1.4. Ayuda educativa en la colaboración para la solución de problemas | 29 |
| Capítulo 2. Aproximarse a la cultura del centro | 34 |
| 2.1. Cultura o contexto ¿cultura contextual? | 35 |
| 2.1.1. Los artefactos y su uso contextual | 36 |
| 2.2. La emergencia del contexto | 37 |
| 2.3. Nuestro contexto es la comunidad de profesores | 40 |
| 2.3.1. ¿Cómo aprenden las comunidades de profesores? | 43 |
| 2.4. El análisis de los centros educativos desde la visión constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje | 48 |
| 2.4.1. La cuadratura del triángulo en el análisis de las comunidades de profesores | 50 |
| SEGUNDA PARTE: EL ESTUDIO EMPIRICO | 53 |
| Capítulo 3. Metodología de la investigación | 55 |
| 3.1. Fundamentos del trabajo empírico | 56 |
| 3.1.1. Diseño del estudio y elección del caso | 58 |
| 3.2. Estrategia de Análisis | 60 |
| 3.2.1. Análisis del centro educativo | 62 |
| 3.2.2. El papel de las FOAC en el análisis de la actividad conjunta | 63 |
| 3.2.3. El análisis de la negociación y construcción de significados compartidos | 67 |
| 3.3. Recolección y sistematización de la información | 68 |
| 3.3.1. Organización del trabajo de campo y recolección de la información | 70 |
| 3.3.2. Sistematización de la información | 76 |
| 3.4. Análisis de la información | 77 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 4. Caracterización del caso: Historia de un bonito lugar. | 79 |
| 4.1. De buena fuente, buena corriente: la historia del grupo de profesores | 81 |
| 4.1.1. Las utopías sirven para caminar | 85 |
| 4.2. El proyecto pedagógico | 87 |
| 4.2.1. La vivencia del currículo | 90 |
| 4.2.2. La organización del equipo de profesores | 92 |
| 4.2.3. Los espacios del Institut | 93 |
| 4.3. El escenario del trabajo | 94 |
| 4.3.1. Las sesiones de trabajo | 96 |
| 4.3.2. El cuidado de la afectividad cuando se negocia: el caso del Modelo de Gestión Compartida | 99 |
| | |
| Capítulo 5. Actividad conjunta del profesorado del Institut de Sils: la resolución de problemas considerados relevantes para su práctica docente | 107 |
| 5.1. La actividad conjunta del profesorado del Institut de Sils | 109 |
| 5.2. La SAC elegida: el abordaje de los proyectos | 112 |
| 5.2.1. Los Segmentos de Interactividad encontrados | 114 |
| 5.3. Análisis de la evolución de la Actividad Conjunta | 117 |
| 5.3.1. Actividad conjunta en la sesión 7 | 117 |
| 5.3.2. Actividad conjunta en la sesión 8 | 122 |
| 5.3.3. Actividad conjunta en la sesión 9 | 128 |
| 5.3.4. Actividad conjunta en la sesión 11 | 132 |
| 5.3.5. Actividad conjunta en la sesión 12 | 140 |
| 5.3.6. Actividad conjunta en la sesión 13 | 145 |
| 5.4. La evolución de la Actividad Conjunta | 149 |
| 5.4.1. Estructura de la Actividad Conjunta | 149 |
| 5.4.2. Evolución de la Actividad Conjunta | 150 |
| 5.4.3. Evolución de las temáticas en la resolución de problemas | 152 |
| 5.5. A manera de síntesis | 154 |
| | |
| Capítulo 6. Discusión de los resultados. | 155 |
| 6.1. La colaboración como construcción mediada del conocimiento | 155 |
| 6.1.1. La colaboración como construcción del conocimiento | 156 |
| 6.1.2. La colaboración como ayuda entre profesores | 159 |
| 6.2. La colaboración como historia de colaboración | 162 |
| 6.3. Las fases para el abordaje y resolución de problemas | 163 |
| | |
| Capítulo 7. Consideraciones finales. | 166 |
| 7.1. A manera de memorias. | 166 |
| 7.2. Los límites de esta investigación. | 168 |
| 7.3. Vademécum: cómo usar los datos de esta investigación contextual en un contexto ajeno. | 168 |
| | |
| 8. Referencias bibliográficas. | 172 |
| 9. Índice de anexos. | 181 |
| Anexos. | |

RESUMEN
RESUM
SUMMARY

Resumen

Esta investigación analiza el proceso mediante el cual un grupo de profesores aborda problemas para su práctica docente. Dichos problemas han surgido del contexto compartido de su práctica cotidiana, de suerte que podemos afirmar que son considerados por ellos mismos como relevantes. El abordaje del problema es entendido como un proceso de construcción de conocimientos situado.

Los objetivos generales de la investigación fueron: *i)* analizar la manera en que el contexto codetermina la actividad conjunta del profesorado; así como *ii)* analizar la actividad conjunta del profesorado mediante la cual resuelve los problemas relevantes para su práctica en el centro. Para la consecución de los mismos se eligió implementar la metodología cualitativa, en específico el estudio de caso único.

El caso está conformado por el equipo de profesores de una centro de Educación Secundaria Obligatoria. El trabajo de campo consistió en: *i)* la realización de tres entrevistas iniciales, una a la directora, otra al jefe de estudios y una al grupo de docentes. *ii)* El registro de la actividad conjunta del profesorado durante un periodo de 14 sesiones, en las que evaluaron el ciclo escolar, por entonces recién concluido, y abordaron las situaciones que delimitaron como relevantes para su trabajo docente del próximo ciclo; así mismo se recolectaron los documentos que llevaban como apoyo o producían en las sesiones. *iii)* Entrevista final al grupo de profesores.

La estrategia de análisis se focalizó en dos unidades, por un lado el *contexto* de trabajo de los profesores, su historia como equipo, el proyecto pedagógico del centro, la manera en que éste se lleva a cabo cotidianamente, la forma en que se organiza el trabajo docente y, finalmente, la manera de relacionarse del profesorado cuando trabajan conjuntamente. La otra unidad fue el análisis de una *secuencia de actividad conjunta*, para lo cual se analizó los segmentos de actividad conjunta y el contenido de las contribuciones por cada segmento.

Los resultados encontrados indican que la colaboración es la manera en que los profesores construyen conocimientos prácticos, pues al abordar problemas comunes se comparten y crean instrumentos relevantes al contexto local, en tanto que son fruto de la reflexión conjunta. La colaboración es, a su vez, el mecanismo de ajuste de la ayuda pues en el equipo docente se observan simetría de roles, de objetivos, de acciones y se divide el trabajo de manera que los subproductos puedan ser conocidos a su vez por todos. Una cuestión crucial para que la colaboración aparezca es que el apoyo emocional, afectivo, es percibido, por el propio profesorado, como la mayor fuente de ayuda educativa.

Los principales hallazgos de este proyecto son, por un lado la existencia de 4 fases de abordaje de los problemas, mismas que pueden combinarse de distintas maneras en cada una de las sesiones; además se observan tres grandes etapas a lo largo de la secuencia de actividad conjunta: la delimitación del problema, la exploración de alternativas y la concreción de soluciones.

Los resultados de esta tesis pueden ser transferidos a procesos de asesoramiento psicopedagógico a grupos naturales de profesores (claustro, academia, comisiones) para apoyar tanto a la resolución de problemas como a la formación centrada en la escuela o en los profesores, lo cual, lo consideramos como característica auténtica para transformar las prácticas.

Resum

Aquesta investigació analitza el procés mitjançant el qual un grup de professors aborda problemes per a la seva pràctica docent. Els problemes han sorgit del context compartit de la seva pràctica quotidiana i són considerats per ells mateixos com a rellevants. La forma com s'aborda el problema és considerada com un procés de construcció de coneixements situats.

Els objectius generals de la investigació van ser: *i)* analitzar la forma com el context co-determina l'activitat conjunta del professorat; així com *ii)* analitzar l'activitat conjunta del professorat mitjançant la qual resolen els problemes rellevants per a la seva pràctica en el centre. Per a l'assoliment dels objectius es va implementar una metodologia qualitativa i un disseny de cas únic.

El cas està conformat per l'equip de professors d'un institut d'Educació Secundària. El treball de camp va consistir en *i)* la realització de tres entrevistes inicials, a la directora, al cap d'estudis i al grup de docents. *ii)* El registre de l'activitat conjunta del professorat durant un període de 14 sessions, en les que es va avaluar el curs escolar que havia acabat, i es plantejaven situacions de ells mateixos definien com a rellevants per al treball docent durant el següent curs; així mateix es van recopilar els documents que portaven com a suport o produïen en les sessions. *iii)* Entrevista final al grup de professors.

L'estratègia d'anàlisi es va focalitzar en dues unitats, per un costat el context de treball dels professors, la seva història com a equip, el projecte pedagògic del centre, la manera com aquest es porta terme quotidianament, la manera com s'organitza el treball docent i, finalment, la forma de relacionar-se del professorat quan treballen conjuntament. L'altra unitat va ser l'anàlisi d'una seqüència d'activitat conjunta, per això es va analitzar els segments d'activitat conjunta i el contingut de les contribucions per a cada segment.

Els resultats de l'estudi indiquen que la col·laboració és la forma com els professors construeixen coneixements pràctics, doncs al solucionar problemes comuns es comparteixen i es creen instruments rellevants al context local, en tant que són fruit de la reflexió conjunta. La col·laboració és, a la vegada, el mecanisme d'ajust de l'ajuda ja que en l'equip docent s'observa simetria de rols, d'objectius i d'accions, i es divideix el treball de forma que els subproductes puguin ser coneguts per tots a la vegada. Un aspecte rellevant per tal que la col·laboració aparegui és que el suport emocional i afectiu sigui percebut pel propi professorat, com la millor font d'ajuda educativa.

Els principals resultats de l'estudi són, per un costat l'existència de 4 fases de resolució dels problemes, que poden combinar-se de diverses formes i tres grans etapes al llarg de la seqüència d'activitat conjunta: la delimitació del problema, l'exploració d'alternatives i la concreció de solucions.

Els resultats d'aquest treball poden ser transferits a processos d'assessorament psicopedagògic a grups naturals de professors per donar suport tant a la resolució de problemes com a la formació centrada en l'escola o en els professors, el qual considerem com a característica autèntica per a transformar les practiques.

Summary

This research examines the process through which a group of teachers deal with problems about their teaching practice. These problems have arisen from the shared context of their daily practice, so that we can say that they are considered as relevant. The approach to the problem is understood as a process of construction of situated knowledge.

The overall objectives of the research were: *i)* to analyze the way in which context determines joint activity of teachers; as well as *ii)* to analyze joint activity of teachers through which relevant problems to their practice in the Center are solved. Qualitative methodology, in particular case study method, was chosen to achieve the objectives.

The case consists of the group of teachers in a compulsory secondary school. Field work consisted of: *i)* initial interview to the Principal, the head of studies and a group of teachers. *ii)* Record of joint activity of teachers during a period of 14 sessions, in which they assessed the school year recently concluded by that time, and dealt with relevant situations for their teaching work of the next cycle; also, documents that carried as support or produced in sessions were collected. *iii)* Final interview to the group of teachers.

The analysis strategy focused on two units, on the one hand the working context of teachers, their history as a team, the pedagogical project of the Centre, the way in which this is carried out on a daily basis, the way in which the work of teachers is organized and finally the way teachers interact when they work together. The other unit was the analysis of a sequence of joint activity, for which segments of joint activity and the content of contributions by each segment were analyzed.

The results found indicate that collaboration is the way in which teachers build practical knowledge, because in dealing with common problems relevant instruments to the local context are shared and created, while they are the result of joint reflection. Collaboration is, at the same time, an adjustment mechanism of aid because symmetry of roles, objectives and actions is observed in the teaching staff and work is divided in a way that byproducts may be known by everybody at the same time. A crucial issue to bring collaboration is that emotional, affective support is perceived by teachers as a major source of educational assistance.

The main findings of this project are, on the one hand the existence of four stages of addressing problems, which can be combined in different ways in each of the sessions; in addition three large stages along joint activity sequence are observed: delimitation of the problem, exploration of alternatives and finding solutions.

The results of this thesis can be transferred to processes of psycho-pedagogical advice to natural groups of teachers (cloister, Academy, commissions) to support both problem solving, and training focused on school or teachers, which we consider as an authentic feature to transform practices.

Justificación

Frente a la razón pura físico-matemática hay una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia.

Ortega y Gasset

El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas y, sobre todo, al público lector.

Antonio Bolívar

Este proyecto de investigación tiene su origen en tres historias. Son tres historias que ocurrieron en mi vida profesional, una de ellas en mi desempeño como profesor de grupo. Comenzaré por esa, ya que de ésta ocurrió simultáneamente con las otras dos es, por decirlo de alguna forma, transversal.

1.1. Prácticas que originan algunos problemas al profesorado

Soy profesor, ente otras cosas, de la Licenciatura en Psicología. En la institución para la cual trabajaba desde el 2004, los docentes teníamos un sistema de calificar a los alumnos bastante complicado: se nos obligaba (y al alumnado también) a presentar exámenes cuatro veces en un "semestre" de cuatro meses; las primeras tres fases se llamaban "evaluaciones parciales", en las que debía realizarse y contabilizar, para todas ellas como mínimo: un examen "tipo test", las tareas que hasta el momento el alumnado había realizado y las participaciones. Algunos ilusos, como yo, además agregábamos la realización de un trabajo final, del cual debían mostrar avances en cada periodo.

Para la evaluación final, el alumnado debía presentar un examen global del semestre y, como era mi caso, el producto final terminado. La nota, se obtenía, por lo tanto por suma de porcentajes: la nota sumatoria de los parciales suponía el 80% de la calificación final, y la nota de la evaluación final un 20%. Calcular los porcentajes de cada rubro no tiene mayor ciencia o técnica, si se tienen 50 alumnos, pero si se tienen 200 o 600, las cosas se complican, ya no digo la revisión de los exámenes y las tareas, sino solamente su contabilidad.

Los profesores estábamos agobiados, en teoría lo más fácil se nos complicaba mucho y producía retrasos en el trabajo de las secretarías y de los encargados del control escolar. El retraso por esta simple tarea llevó a los administradores a tomar medidas drásticas: si no entregábamos las notas en un periodo fijado por ellos se nos retrasarían los pagos; comida y vida se veían amenazados.

Hubo un profesor, excelente cantante y guitarrista (por lo que se deduce que con mucha vida personal), al cual la amenaza no le incomodó porque tenía el problema resuelto: había hecho una hoja de cálculo en Excel, a la cual, nada más había que

introducirle los valores de cada rubro y ella calculaba los notas parciales y su valor relativo de la nota final, así mismo obtenía la nota final-finalísima. Ahora me parece obvio y hasta simple. Mi hermano, que es informático, me decía “cómo no se te ocurrió a ti, si Excel es intuitivo”. Pues sí, pero casi siempre para intuir hay que saber y yo, como muchos maestros, hasta entonces no sabíamos como realizar eso.

Al cabo de unos meses todos los profesores ya usábamos la hoja que Martín realizó, al punto que nuestra entonces coordinadora académica la ofreció para otras facultades. Martín fue corrido de la escuela y ahora, aunque la hoja sigue en uso, creo que pocos conocen el origen de ésta. Es más creo que nadie imaginaría su práctica como calificadoros sin esa herramienta.

Quiero destacar dos características del objeto creado por Martín a propósito mi investigación: *i)* concibió la hoja de cálculo como solución a un problema muy sentido para los maestros, aunque otros problemas eran "teóricamente" más bonitos o con mayor profundidad para la reflexión (el sistema de evaluación en sí mismo, por ejemplo); pero cuando nada es más práctico que aquello que está a la altura del bolsillo, con las advertencias de los administradores dejamos de pensar en otras cosas, o sea, era un problema de la práctica más básica de los profesores, tanto o más que la didáctica y control disciplinar del alumnado. *ii)* En inicio comenzó compartiendo la hoja con sus camaradas más cercanos, entre los que me preció yo, la problematización era conjunta y aunque para la posterior solución él nos necesitó poco, también lo puso en común en los recesos que compartíamos en la sala de maestros y en los trayectos de mi casa a la universidad y viceversa, esto es, lo hizo no con conferencias o talleres, que es la manera más habitual en la que se pretende ayudar a los profesionales, o sea que, hay un conocimiento profesional que está en los pasillos y las destartaladas salas de profesores.

1.2. Aprendizajes no planificados dentro de una intervención formativa

Desde noviembre del 2004 y hasta julio de 2006 participé en la investigación “Propuesta de intervención como apoyo a los docentes de Matemáticas en una escuela secundaria”. Uno de los objetivos de dicho proyecto fue elaborar, instrumentar y evaluar un plan de intervención que diera cuenta del cambio o mantenimiento de las concepciones¹ y la práctica de los profesores². Algunas conclusiones de esa investigación indicaron que:

- Los profesores conocían conceptos constructivistas, fundamentos del plan y los programas de estudios, para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas, pero no los “aplicaban”; esto es, se acercaban al constructivismo desde el “deber ser” o desde el discurso y no desde la práctica.
- Lo anterior se demostraba, entre otras cosas en que sostenían concepciones respecto a los alumnos y su labor como docentes de tipo instrumentalista, privilegiando la memorización sin valorar la formalización³.

¹ Creencias y saberes que, organizados con una determinada lógica, guían o se espera que guíen las actividades del sujeto.

² Y del cambio o mantenimiento de las percepciones de los alumnos en torno a su desempeño y el de sus profesores en Matemática.

³ Fin último o primero de la enseñanza en matemáticas: comprender cómo despejar un problema en lugar de

- La caracterización de la práctica de los profesores que se hizo mostraba que ésta conservaba la visión de las Matemáticas plasmada en los planes de 1974. Esto es, pasaron, dos reformas a la educación secundaria y la práctica no se había renovado, incluso en aquellos profesores con menos de 10 años de ejercicio.

Estas, en apariencia, disonancias las achacamos al tipo de formación que los profesores reciben para y durante su ejercicio, ya que los Talleres Generales de Actualización (TGA) son ofertados sin un diagnóstico de las necesidades de los centros y de manera aplicacionista (Imbernón, 2004) y masificado. De ahí que el tipo de intervención diseñada por nuestro equipo, fomentaba que los profesores explícitamente compartieran sus dudas, recursos y, sobre todo, trazaran el plan de formación que seguiríamos nosotros.

No está demás decir que las condiciones en que los maestros laboran inciden en la práctica, pues quienes tienen nombramiento de tiempo completo o medio tiempo, 40 y 20 horas respectivamente, pasan la totalidad de ellas frente a grupo y aquellos que tienen nombramiento por asignatura sólo asisten las 10 o 15 horas de clase que tienen frente a grupo. Por tanto: no existen tiempos y condiciones para la planificación y evaluación colegiada, que en muchos sentidos “forma” al profesorado.

Durante la investigación descubrimos que había elementos de contenido o metodología que los profesores compartían pero estos ignoraban que lo hacían, esto nos lo explicamos desde la sociología de la vida cotidiana, donde la racionalidad de lo que hacen está supeditada a la sobrevivencia o resolución de los problemas inmediatos del acontecer. Uno de los profesores relató que al inicio de su ejercicio como docente, debido a su formación como ingeniero, no sabía cómo llevar las clases y los contenidos de ellas, al comentar sus dudas al director éste le entregó el mismo libro que el alumnado llevaba y le dijo “a nadar se aprende en el agua”. Así que este docente entendió que el programa de sus clases es terminar o abarcar lo máximo posible las unidades y temas del libro de los alumnos.

A partir de esta experiencia el “saber institucionalizado” (didáctico o no) comenzó a llamar mi atención y más en concreto el proceso formativo que sigue para alcanzarse.

1.3. El papel del contexto en la práctica del centro

En el ciclo escolar 2005-2006 se puso en marcha en México la Reforma de la Educación Secundaria (RS)⁴. Esta reforma incluyó una fase diagnóstica realizada durante el año 2002 y la fase de planificación durante los años 2003 a 2005, su ejecución en dos momentos diferenciados:

1. Una Primera Etapa de Implementación (PEI) a partir del ciclo escolar 2005-2006 en la que sólo participaron 126 escuelas elegidas entre las 30

aprenderse las, por ejemplo, formulas para despejar ecuaciones.

⁴ Por entonces llamada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) pero las negociaciones políticas le quitaron lo integral en el 2006

entidades federativas. Esto es, primer grado 2005-2006, segundo grado 2006-2007 y tercer grado 2007-2008.

2. La generalización a las demás escuelas secundarias a partir del ciclo escolar 2006-2007. Esto es, primer grado 2006-2007, segundo grado 2007-2008 y tercer grado 2008-2009.

Durante la PEI, la formación del profesorado y el seguimiento a las escuelas corrió a cargo del equipo responsable de la RS en cada estado apoyados por equipos técnicos de apoyo, los cuales estaban conformados por especialistas en cada asignatura y psicopedagogos. Los equipos técnicos acompañaron durante tres años a cada escuela, visitándolas periódicamente y promoviendo encuentros entre los profesores de grado por cada asignatura a nivel regional. En Jalisco, por ejemplo, hubo 10 escuelas piloto.

El proceso de formación y asesoramiento era el siguiente: los especialistas de cada área acudían a jornadas nacionales de reflexión, sea por asignatura pero también sobre el debate de la reforma en su conjunto. Dichas jornadas permitían discutir experiencias sobre contenidos concretos y/o sobre la transversalidad del currículo; ahí se debatían los contenidos que luego serían llevados a los estados. Estas jornadas tenían una duración semanal. Para las escuelas piloto, la experiencia se replicaba en tiempo y forma y además eran asesoradas por todo el año por todo el equipo de seguimiento.

Cuando se llegó, en ciclo 2006-2007, la generalización, el plan era que el procedimiento fuera el mismo. Sin embargo no hubo los recursos financieros para que los maestros pudieran reunirse y, al menos, los materiales de apoyo fueran entregados a todos los profesores. Entonces se procedió a llevar la formación “en cascada”, cierto número de profesores de cada estado fue enviado a recibir un curso semanal. Este primer grupo regresó a su estado y formó a otro grupo en una semana o tres días; este grupo replicó en tres días o en uno el curso a los profesores de cada zona, incluso sin materiales.

La etapa de generalización no estuvo a cargo del equipo de responsable de la reforma, sino por una instancia distinta, que, durante el año no presta asesoramiento a las escuelas, pues éste depende de otra instancia. Esto es, la RS en su etapa más fecunda o con mejores resultados tuvo a un equipo de seguimiento distinto al que se tuvo para su generalización, pero el posterior seguimiento tendría un tercer equipo.

Para el año 2006 quería explorar la manera en cómo los profesores habían respondido a la demanda de la RS; mi participación se inscribió dentro de otras reflexiones e investigaciones que comprendían casi todas las asignaturas, yo me encargaría de una práctica docente, en teoría nueva: la tutoría. Por lo tanto quería abordar la manera en que los profesores-tutores construían el sentido sobre su práctica como tutores.

En las entrevistas grupales, el profesorado relató, entre cosas, que sólo les dijeron que de ese ciclo en adelante serían tutores de un grupo y que dicha labor se realizaría durante una hora semanal por cada grupo, el director no se les dio ninguna información más. Eso pese al proceso antes relatado y a ojos vista trunco.

Sin embargo, los docentes del centro llevaban como plan de tutorías una *crono-dosificación*⁵ de los contenidos de tutoría. Todos los docentes, aunque *decían* que la tutoría no era una asignatura, la trataban como tal, pues en la "crono-dosificación" preveían las 40 sesiones semanales, incluyendo periodos de evaluación (los cuáles eran, invariablemente con exámenes escritos)⁶.

El autor intelectual de la crono-dosificación señaló que su merito consistía en la recuperación de los contenidos de dos asignaturas ahora en desuso, una del plan inmediato anterior y otra del antepenúltimo plan. Fue tal el impacto de esta crono-dosificación que el director de la escuela la presentó a los demás directores de la zona y estaba en planes de ser editada como un libro de texto.

Había otra característica especial de la práctica de los tutores en esta escuela: su trabajo dependía en gran medida de las exigencias del "prefecto", esto es, del encargado de la disciplina de cada grado escolar. Relataban que en una reunión el director les señaló que la tutoría estaba al servicio de la disciplina, de ahí que, era común (me toco presenciarlo) que si el grupo/clase encomendado a un profesor hacia desorden con otro profesor o sin alguno, el prefecto iba a donde estaba el tutor, aunque éste estuviera dando clase, para que fuera a remediar la conducta de sus tutorados.

Esta experiencia de investigación me llevó a afirmar que *quien pega primero, pega dos veces*, o lo que es lo mismo, que dependiendo de los resultados y cómo se afronten ciertos problemas de la práctica docente, esto se irá consolidando como la práctica de cada centro, ya que según ellos mismos "se quiere evitar el caos y la incertidumbre con la que los lanzaron a dicha labor". Así fue como comencé a preguntarme sobre la influencia del contexto en la práctica docente, me interesaba el papel de las condiciones tanto históricas como del lugar.

1.4. Concreción del objeto de estudio

De las experiencias anteriores me iba convenciendo de que, pese a todos los cursos o intervenciones formativas posibles (o imaginables entonces por mí), a veces había algo que los profesores hacíamos en aparente sentido contrario a lo que los cursos proponían, esto es, que dominábamos la teoría que se explicaba en esas intervenciones, pero que la práctica tenía pocos cambios en el sentido esperado por los formadores.

Por un lado, parecía que los profesores *no aprendíamos*, y se ofrecía como evidencia que no practicábamos lo que impartían en las sesiones de formación. Sin embargo, por otro lado, llevamos a cabo prácticas educativas colectivas, fruto de otros aprendizajes de los que, a veces ni nosotros mismos identificamos las fuentes y en el caso de hacerlo, reconocemos a sus compañeros profesores y a los directores como el origen de muchas de las nuevas prácticas aprendidas y, por lo tanto, no a los formadores externos especializados en la formación.

⁵ Nombrada así por todos los docentes-tutores, cuya característica esencial era presentar un listado de temas por áreas: académica, personal/afectiva, social.

⁶ Cuestiones contrarias a lo establecido en los nuevos planes y programas.

El anterior fenómeno se repetía, según compañeros investigadores, de manera similar en centros distintos. En efecto, las distintas escuelas respondían a los cambios propuestos en los cursos de actualización no siempre acorde con los criterios señalados por los formadores y/o las autoridades. Dicho de otro modo y utilizando las palabras de Granado (1997, p. 41): “la singularidad cultural de los centros les otorga inmunidad para integrar o no los cambios determinados desde fuera”.

De lo anteriormente expuesto proviene mi interés inicial por la *cultura docente* en los centros. Según me parecía y creo haberlo ejemplificado, la cultura docente surgía, entre otras fuentes, de la preocupación del profesorado por resolver problemas que se les planteaban en sus actividades cotidianas docentes y, con la intención de hacerles frente, a veces ellos unían sus esfuerzos. La elaboración de soluciones efectivas comportaba, cuando se daban las condiciones oportunas, la construcción de conocimiento y, por ende, construcción y/o consolidación de la cultura.

La cultura, según Cole (1996, p. 129), siempre está en relación con los sujetos; además, dicha relación debe interpretarse de manera contextual⁷; por tanto, hablar de cultura es ocuparse de un contexto, el cual debe entenderse como una realidad mental e interactiva creada entre al menos dos entidades analíticas. En consecuencia, todo contexto es particular o situacional y negociado.

Situados en este punto delimitamos la temática y desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, la concretamos en la construcción compartida de conocimiento de los docentes cuando enfrentan conjuntamente problemas que ellos mismos identifican como relevantes. Debido al enfoque adoptado, el conocimiento de los profesores lo entenderemos como proceso y producto de su participación en actividades conjuntas; con ello queremos resaltar que los saberes son productos dinámicos que no pueden desgajarse del proceso de adquisición y/o construcción mediada por otros y por los instrumentos culturales.

La precisión del objeto de estudio del proyecto de tesis ha evolucionado, desde mi interés inicial por la cultura docente en un sentido muy amplio, al interés actual por la ayuda educativa entre docentes. Este paso se dio cuando comencé a preguntarme no tanto sobre el contenido de la cultura que construían los docentes, sino sobre cómo construían de manera conjunta conocimiento, en situaciones o actividades propias de su trabajo en un centro educativo.

De manera habitual el profesorado participa en actividades que implican coordinarse con otros profesores, donde las representaciones iniciales de las metas y exigencias que dichas actividades les plantean no son necesariamente coincidentes. En consecuencia existe la necesidad de aprender a negociar esas diferentes perspectivas, objetivos e intenciones con la doble finalidad de convenir y construir de manera conjunta el conocimiento necesario y de abordar esas actividades de modo adecuado.

⁷ Para lo cual propone tres esquemas (Cole, 1996, p. 128 y 129): el contexto como situación, el contexto como aquello que rodea y el contexto como aquello que entrelaza.

De acuerdo con la naturaleza de este proceso y siguiendo a Rogoff (1993) señalamos que los profesores, con bastante asiduidad, se ven involucrados en un proceso de solución de problemas.

Una aproximación centrada en el proceso de solución de problemas implica conceder primacía a los intentos de la gente de negociar el transcurso de la vida, trabajar en ello o transformar los problemas que surgen en el camino para conseguir las diversas metas de la vida (*ibídem*, p. 31).

Por lo anterior, el núcleo básico de investigación de este trabajo será la manera en la cual los docentes, que trabajan en un mismo centro educativo, se ayudan en la construcción de conocimiento, participando en propuestas de solución de problemas que ellos mismos contribuyen a identificar, delimitar y nombrar progresivamente.

Si bien los docentes se influyen entre sí para construir conocimiento docente en muchas esferas de su vida cotidiana, todas ellas resultan interesantes porque, en cierta manera, configuran su personalidad y práctica educativa, su abordaje completo en un proyecto de tesis convertiría éste en una tarea difícil de llevar a cabo debido a la cantidad de variables intervinientes y a la previsible dificultad del abordaje global y de las relaciones entre los todos los factores; en consecuencia delimitados los diferentes ámbitos o situaciones en que los docentes se influyen, circunscribiendo el ámbito del estudio a la ayuda ejercida sobre el conocimiento que los profesores construyen en actividades y situaciones habituales de su quehacer profesional en los centros. Actividades y situaciones que son, a la vez, consideradas como características particulares de la práctica de enseñanza en el contexto de cada escuela; y de manera particular aquellas que están fundamentadas y orientadas a la solución de los problemas consensuados y reconocidos como tales por los docentes.

Además, dichos casos o situaciones objeto de estudio debía responder a la intención de los docentes de avanzar en la solución conjunta de los problemas, ya que reconocemos como insuficiente poner a los profesores a trabajar juntos para que se influyan en aras de construir conocimiento conjunto que permita el abordaje de los problemas. Por ello es necesario que desde el inicio compartan la intención tanto de lograr la solución, como conseguirla de manera conjunta.

En síntesis, el interés de este proyecto de investigación es el análisis de la ayuda educativa ejercida entre profesores cuando abordan problemas relativos a su práctica docente en una determinada escuela; problemas que, por lo demás son resultado de su participación en actividades y/o situaciones habituales de actividad conjunta.

Por todo lo anteriormente es que nos preguntamos **¿Cómo se ayudan los profesores que participan en la resolución de problemas identificados y considerados relevantes para su actividad docente dentro de la escuela?**

Con el fin de facilitar la respuesta de la pregunta general hemos realizado dos *preguntas específicas*:

- ¿Qué formas toma y cómo evoluciona la organización de la actividad conjunta de los profesores cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro?
- ¿Cómo es el contexto en el cuál el profesorado desarrolla esa actividad conjunta?

1.5. Objetivos de la investigación

A partir de las preguntas anteriores nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- 1. Analizar la manera en que el contexto codetermina la actividad conjunta del profesorado.**
 - 1.1. Describir la trayectoria del equipo docente para comprender la manera en que organizan la actividad conjunta los docentes.
 - 1.2. Caracterizar los elementos relacionales que intervienen en la manera como se organiza el grupo de profesores.
- 2. Analizar la actividad conjunta del profesorado mediante la cual resuelve los problemas que consideran relevantes para su práctica en el centro.**
 - 2.1. Determinar y explicar la evolución de la actividad conjunta del profesorado cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro.
 - 2.2. Caracterizar, de existir, los momentos o fases que se encuentran el proceso de resolución de problemas por parte del grupo de profesores.

El trabajo empírico se realizó en con todo el equipo de profesores de una institución pública de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad catalana de Sils; la elección del caso, como se mostrará en el capítulo metodológico, obedece a ciertos criterios que establecimos en los dos capítulos teóricos; de ahí que el nivel en que laboran los docentes es más, en términos de adopción del caso, una cuestión contingente a estos criterios que un interés por el nivel secundaria en sí mismo, aun con ello los lectores podrán encontrar una amplia caracterización del caso en el capítulo 4.

El informe, la tesis, se encuentra dividida en dos partes. La primera parte contiene el marco conceptual de referencia para la comprensión de nuestro problema de estudio; la segunda parte abarca el estudio empírico, desde el diseño metodológico hasta los resultados de cada una de nuestras unidades de análisis, la discusión de estos resultados con la teoría y las conclusiones y recomendaciones. Para cada parte haremos una breve introducción que sirva para situar al lector en la estructura de la misma y su relación con el todo.

Para finalizar este apartado anotaremos una cuestión; hemos dejado una deuda con el grupo de profesores observados. Llegamos al Institut de Educació Secundària de Sils convencidos de que el constructivismo, como corriente psicopedagógica, era algo que unos personajes de la academia universitaria predicaban con ahínco y que otros actores, la mayoría de ellos profesores de educación básica, hacían lo que podían para lograrlo pero con las condiciones contextuales adversas. Veía una gran separación entre la teoría y la práctica dado que los docentes que conozco abrazan el constructivismo, la mayor parte de las veces, a título individual, con lo cual su impacto no solo es muy puntual, sino que reducido. En las profesoras y profesores del Institut de Sils encontramos un ejemplo de excelentes prácticos y teóricos quienes demuestran que el paso para instalar al constructivismo en las escuelas es cuestión de voluntad y creatividad conjunta. Tanto quienes nos pusieron en contacto con el instituto, como aquellos que acompañaron el levantamiento de datos, compartimos la impresión de que la sinergia creada por el grupo de profesores, la manera en cómo se relacionan, el clima que se “respira” es tan sano y positivo que los términos especializados quizá ayudan poco a describirlo.

PRIMERA PARTE:
El aprendizaje y la enseñanza del profesorado

La ayuda entre profesores para la construcción de conocimiento docente

Aproximarse a la cultura del centro

El aprendizaje y la enseñanza del profesorado

*La recursividad vuelve a hacer su aparición:
estamos observando lo que nosotros mismos construimos y
construimos lo que estamos observando.*

Ceberio y Watzlawick

La primera parte de esta tesis está enfocada a explicitar las coordenadas teóricas que nos permiten entender y explicar el fenómeno que nos interesa: las formas en que un grupo de docentes construye conocimiento de manera conjunta. Por tanto, interesa que se expliciten, por un lado, la naturaleza del proceso social de la construcción del conocimiento y, por el otro, el papel del contexto histórico, evolutivo y relacional como fruto y causa de dicho proceso; en síntesis:

- El primer capítulo explica cómo nos representamos la construcción de conocimiento por parte de los profesores y el papel de la ayuda en este proceso. Explicaremos por qué la construcción del conocimiento lo podemos entender como fruto de la participación de las personas en actividades conjuntas en las que es necesario que haya agentes que brinden ayuda. La ayuda y el ajuste de la misma la abordaremos desde la perspectiva de los iguales. Además expondremos que si la actividad conjunta del profesorado está orientada a resolver problemas relevantes a las prácticas de los profesores en un centro y por lo tanto, considerado como un proceso situado y contextualizado, los conocimientos construidos resultan relevantes para la práctica del colectivo docente.
- El capítulo dos aborda las relaciones entre cultura y contexto. Si bien el concepto aparece y es esencial en el capítulo uno, su abordaje nos ha llevado a la construcción de otro capítulo en razón de que, a medida que se fue consolidando el proyecto de tesis y el trabajo de campo, surgían cuestiones que resultaba necesario que entendiéramos y explicáramos sobre la manera en que éste co-determina la actividad conjunta, noción capital sobre la que se estructura nuestra tesis. Este capítulo resulta clave para entender la manera en que nuestra tesis sigue ocupándose de la cultura de los docentes, por lo que el capítulo intenta discutir las relaciones entre cultura y contexto y la manera en que éstas toman forma en una comunidad de profesores.

El lector con probabilidad note que cada uno de los capítulos está escrito con un *tono* distinto. Esto se debe sobremanera a dos condiciones: por un lado la naturaleza de los objetos que trata cada uno de los capítulos; el primero, relacionado con el proceso de construcción del conocimiento, está escrito *menos* cálido, puesto que la propia literatura revisada describe procesos fuera de las personas; mientras que el segundo es *más* cálido, en el entendido de tratar procesos relacionales e históricos ocurridos con y entre personas, aspecto en que, también, la literatura consultada coincide. Este acercamiento narrativo a ambos procesos también se verá cuando se aborden los capítulos donde se narran los datos de cada unidad de análisis.

La segunda condición estuvo dada por el momento histórico en que se escribieron. El primero de los capítulos fue escrito cuando el sustentante asistía como participante y practicante del máster en el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia

Educativa (GRINTIE) y la tesis era dirigida por un miembro del propio grupo. El segundo capítulo fue escrito, metafóricamente hablando, cuando *el contexto nos alcanzó* pues, como se explicará en capítulo segundo, había cierta reticencia, a tocar al contexto por la dificultad de aprehenderlo, sin embargo, había una cantidad importante de cuestiones sobre la construcción del conocimiento (primera unidad de análisis) que no se podían entender sin la explicación del contexto (segunda unidad de análisis). Este segundo capítulo fue escrito bajo la tutela de la segunda y definitiva dirección de la tesis.

1. La ayuda entre profesores para el abordaje y solución de problemas

La lógica argumentativa de este capítulo pudo haber sido inductiva, pudimos, como de hecho lo intentamos inicialmente, partir de las características del conocimiento y, en específico, del conocimiento docente. Este tipo de argumentación tiene como fortaleza, entre otras, partir del objeto más específico de estudio y ubicarlo en sus configuraciones relacionales, en este caso, debíamos partir de las características del conocimiento docente y luego explicar las maneras en que se dan las ayudas necesarias para construirlo. Sin embargo, una vez avanzadas las explicaciones nos faltaba la representación más amplia del campo donde éste conocimiento se produce, se socializa para, sólo después, apropiarse.

Sin embargo, decidimos partir de una lógica deductiva para primero ubicar las relaciones entre los elementos que deseamos analizar y poner en relación. Por ello es que primero nos ocuparemos de la actividad conjunta, entendida como las actuaciones articuladas de todos los participantes (a los que sólo momentáneamente les llamaremos aprendices y educadores) en un proceso cuya meta es la construcción de conocimientos.

Definido este marco relacional (la actividad conjunta) creemos que estaremos en posibilidad de hablar de los dos elementos que ocupan nuestra atención la ayuda educativa para construir el conocimiento docente. Respetaremos esta lógica, primero abordaremos las características esenciales de la ayuda y luego, ahora sí, diremos cómo entendemos el conocimiento docente.

Una vez explicitadas las nociones de ayuda educativa y conocimiento docente, abordaremos lo relativo a las características de relaciones entre iguales que *ayudan* en la construcción del conocimiento.

En síntesis, este capítulo consta de cuatro apartados:

- 1) La actividad conjunta
- 2) La ayuda educativa
- 3) El conocimiento de los docentes.
- 4) La ayuda educativa entre iguales.

1.1. La actividad conjunta como explicación de la construcción de conocimientos

Desde el marco teórico adoptado los procesos de construcción del conocimiento se explican y comprenden de una determinada manera. La perspectiva constructivista sociocultural pone el énfasis en tres características de la construcción del conocimiento:

- La *actividad mental constructiva* de los aprendices.

- Esta actividad mental constructiva es puesta en marcha sobre determinadas *formas y saberes culturales*, lo cual tiene dos implicaciones: en primer lugar las personas sólo se pueden apropiarse de determinados contenidos culturales si despliegan "una actividad constructiva generadora de significados y de sentido" (Coll, 2001, p. 179). En segundo lugar, esta actividad es insuficiente pues se hace necesario que los significados y el sentido que construye cada aprendiz sean acordes y compatibles con lo que esos contenidos culturales significan y representan en el contexto social de surgimiento.
- Como resultado de lo anterior, es necesaria la participación de otros agentes que aseguren "un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva del aprendiz y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos" (*ibídem*).

Estas tres características conforman los vértices de lo que Coll y sus seguidores llaman el triángulo interactivo o de la actividad conjunta, este triángulo presenta a la construcción del conocimiento como resultado de un complejo proceso de relaciones establecido por los aprendices, los contenidos culturales y los agentes que brindan ayuda en la construcción de significados y la atribución de sentido.

Ahora bien, queremos hacer notar que el triángulo de la actividad conjunta ha sido estudiado, sobre todo, en situaciones educativas escolares, en tanto actividades "especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas con una intencionalidad educativa" y una voluntad expresa para que se lleven a cabo (*ibídem*, p. 178). Dado que el problema que hemos querido situar no corresponde o no se ciñe con exactitud a esta definición queremos hacer dos anotaciones:

La primera relativa a los agentes que brindan ayudas para la construcción de significados y atribución de sentido, que en las situaciones formadoras de profesores suelen ser los asesores quienes, por tanto, tienen un rol jerárquicamente más elevado, pues conocen la intencionalidad educativa de sus acciones. Dentro del marco sociocultural más amplio, autores como Anderson y Garrísón, así como el propio grupo de colaboradores de Coll han encontrado evidencias de que ese vértice del triángulo puede ser desempeñado, bajo ciertas condiciones, por compañeros con un rol similar. En esta línea caben, también, las contribuciones en torno a nociones como la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales.

El segundo comentario se relaciona con las actividades de aprendizaje y los contenidos culturales que pueden ser considerados como estrictamente programáticos. Las aportaciones de Rogoff (1993) nos invita a aceptar que la construcción del conocimiento se da también a partir de solucionar problemas culturalmente valiosos para quienes lo resuelven, para nuestro caso aquellos problemas relacionados con la práctica docente de un grupo de profesores de un centro educativo.

Desde la visión constructivista sociocultural el factor explicativo fundamental de la construcción de significados son "las actuaciones de todos los participantes en torno a las tareas y contenidos de enseñanza" (Coll *et al.*, 1992 y 1995), esto es *actividad conjunta*. La actividad conjunta está vinculada al desarrollo y progreso del contexto mental compartido (Mercer, 2001), ya que la actividad (en tanto actuaciones y

discurso) de los participantes es interdependiente de manera mutua, lo cual condiciona, de cierta manera, la comprensión que cada uno hace de las actuaciones de los demás participantes.

En ese sentido Coll *et al.*, (1992, p. 192) afirman que la actividad conjunta define el marco en que cobran sentido, desde el punto de vista de la ayuda educativa, las actuaciones respectivas y articuladas de los participantes en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje.

La noción de actividad conjunta según Colomina (1996, p. 50) requiere centrar el análisis de la ayuda educativa en la articulación de las actuaciones ya que las actuaciones de un sujeto, lo que dice y hace está estrechamente vinculado con las actuaciones de los demás participantes y con las actuaciones anteriores (lo que dijeron e hicieron) de sí mismos y de los demás y, en cierta medida, de lo que dirán y harán en un futuro. Por esta razón el análisis de la actividad conjunta debe considerar, por un lado, los aspectos discursivos y los no discursivos y por otro lado la dimensión temporal.

Según Coll y sus colaboradores (Coll, Mauri & Onrubia, 2008; Coll, Onrubia & Mauri, 2007; Onrubia 2005) la actividad conjunta tiene las siguientes dimensiones:

- La articulación de las actuaciones los participantes en una situación de construcción de conocimientos.
- La vinculación entre los aspectos discursivos y no discursivos de la actividad.
- La toma en consideración de las actuaciones de los participantes más allá de los intercambios comunicativos inmediatos.
- La interpretación de esas actuaciones en el flujo de la actividad conjunta en que aparecen.
- La importancia de la tarea o el contenido específico de aprendizaje.

La actividad conjunta se concreta en estructuras regulares y reconocibles en torno a las cuales los participantes articulan sus actuaciones, en torno a un contenido o tarea, durante una extensión de tiempo; dichas estructuras se denominan *Formas de Organización de la Actividad Conjunta* (FOAC) y se construyen y evolucionan a medida que se desarrolla la actividad.

Según Colomina (1996), las estructuras de participación responden a un conjunto de expectativas y reglas sobre el comportamiento de los participantes las cuales varían durante el proceso, por lo que es posible identificar diferentes partes de este proceso regidas por diferentes estructuras de participación que pueden dar lugar a distintas FOAC. Existen dos tipos de estructuras de participación que se construyen de manera simultánea y recursiva:

- *Estructura de la tarea académica*, vinculada a la organización y secuenciación del contenido y tareas objeto de la actividad conjunta.
- *Estructura de participación social*, vinculada a los derechos, las obligaciones comunicativas y los roles de los participantes, esto es, aquellos que se puede decir, cómo, cuándo, sobre qué y a quién.

Las maneras en que las FOAC evolucionan, son el marco adecuado para el estudio de las ayudas educativas, pues condicionan su naturaleza, intensidad y ajuste, permitiendo identificar los dispositivos mediante los que son canalizados dichos apoyos (Coll, 2001; Colomina & Onrubia, 2001; Colomina, Onrubia & Rochera).

En el mismo tenor, la actividad discursiva debe ser considerada, por tanto, como un factor esencial del proceso de construcción de la actividad conjunta. La potencialidad del discurso es explicada por la potencialidad que tienen el lenguaje como instrumento para el pensamiento y la comunicación social y el pensamiento conjunto. Para Vygotsky el lenguaje media las relaciones tanto con los demás como con uno mismo; el lenguaje además de tener una función comunicativa, tiene una función reguladora de las relaciones con el mundo externo y de la propia acción. Un signo y una producción lingüística se dan siempre para influir primero a los demás y después al propio individuo.

En ese sentido las ayudas eficaces brindadas por los participantes de una actividad conjunta, así como su progresivo ajuste, regulan, por tanto la estructura de participación (en sus dos modalidades: participación social y tarea académica) y la construcción de significados compartidos sobre los contenidos y tareas objeto de la actividad conjunta. Razón por lo que se hace pertinente identificar las ayudas y cómo éstas se ajustan durante el proceso de resolución de problemas entre profesores que trabajan en un mismo centro educativo.

1.2. La actividad conjunta y ayuda educativa

Según Coll (1997, p. 40), desde la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, la ayuda educativa se entiende como el apoyo prestado a la actividad constructiva de significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento. Esta ayuda, por otra parte, será tanto más efectiva cuanto más se ajuste a las vicisitudes del proceso de construcción.

La ayuda educativa o pedagógica se enmarca por dos directrices:

Por una parte es sólo ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es *quien aprende*; es él quien va a construir los significados y la función del *otro*¹ es ayudarle en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye *el aprendiz*² y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares (Coll, 1990, p. 448).

Desde la perspectiva sociocultural, desarrollada por Vygotsky y sus seguidores se han identificado y descrito dos mecanismos de ayuda educativa entre iguales: la cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad, así como la construcción progresiva de significados compartidos. Ambos mecanismos se desarrollan de manera

¹ Las cursivas son más. En el texto original se escribe “profesor”, sin embargo el propio Coll (1992, p. 190) señala como fuentes de influencia tanto a los profesores como las madres/padres e iguales.

² Las cursivas son más. En el original se utiliza el término “alumno”, basados en la visión constructivista creemos que no afectamos el sentido la cita.

paralela y articulada influyéndose mutuamente, de ahí que el progreso, bloqueo o retroceso de uno de ellos de cierta manera afecta al otro.

Conviene recordar que para Vygotsky (1979, p. 93) cualquier operación psicológica ocurre en dos planos, primero en el social que llamó *interpsicológico* y luego en el personal al que nombró *intrapsicológico*. La manera en que lo interpersonal se transforma en intrapersonal es la *internalización*, la cual él explica de la siguiente forma:

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- La transformación anterior es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Por ***mecanismos de ayuda educativa*** nos referimos a los dispositivos interpsicológicos que se presentan en la actividad conjunta, que muestran cómo se construye conocimiento gracias a la ayuda de otros (quienes detentan inicialmente el conocimiento necesario o tienen representada de forma clara la actividad y/o sus fines); así mismo evidencian cómo se ajusta la ayuda brindada al proceso de construcción de conocimiento (Coll *et al.*, 1995). Estos mecanismos subyacen a comportamientos puntuales, llevándose a cabo de diferentes maneras, de forma particular, se observan en los intentos realizados para que los otros construyan el sentido y el significado de la actividad, implicándose de forma activa y constructiva.

La ayuda a otros y el ajuste de la ayuda, se relacionan con la capacidad de tomar conciencia de los propios conocimientos y la necesidad de explicarlo a otros, desde el enfoque sociocultural, los iguales pueden operar de mejor manera en la Zona de Desarrollo Próximo de un compañero. La *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) se define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema... en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1979, p. 133).

Mencionaremos dos características de la ZDP que favorecen la construcción conjunta de conocimientos: a) La ZDP no pertenece a ninguno de los participantes de una interacción, más bien se crea en función tanto de los conocimientos previos de los miembros que necesitan asistencia como de los soportes y ayudas empleados; c) La ZDP es dinámica, se construye en función de las tareas y actividades, los conocimientos puestos en juego y las ayudas ofrecidas por miembros más expertos.

La ayuda educativa se ha estudiado, sobre todo, en las interacciones profesor-alumno y, en una medida menor en las de padres-hijos, no obstante, Rogoff (1993) ha estudiado las interacciones entre iguales. Conviene destacar que Rogoff (1993, pp. 221-223) utiliza el término *igual* de una manera amplia, refiriéndose a compañeros de más o menos la misma posición social ya que, según señala, los roles de experto o igual son condicionados por las características de la tarea orientada a la resolución de problemas.

Rogoff (1993) señala que la presencia del experto cambia la naturaleza de la interacción entre iguales, especialmente cuando éste es el responsable de la situación, por tanto, el papel de quién detenta la autoridad impide, la mayoría de veces, una participación eficaz en un nivel de igualdad. La ausencia de control externo puede ser lo excepcional y valioso en las interacciones entre iguales, “haciendo variar las metas de la actividad de un momento a otro” (*ibídem*, p. 236).

La forma en que se comparte la toma de decisiones o la perspectiva de cualquier asunto, puede ser el factor más importante en una interacción social eficaz entre iguales, ya que ésta toma lugar en una exploración equilibrada de los diferentes puntos de vista.

El factor crucial puede ser hasta qué punto los compañeros comparten la resolución del problema y establecen una base común desde la que pueden actuar, con independencia de las asimetrías de su posición social, la experiencia o determinados puntos de vista (*ibídem*, p. 225).

Según Sylva, Bruner y Genova (1976) en las situaciones libres de control externo priman los medios sobre los objetivos, por lo que el participante crea secuencias poco usuales de resolución de problemas o de comportamiento “con un menor riesgo de fracaso y una menor frustración ante acontecimientos imprevistos” (Rogoff, 1993, p. 238). Las situaciones libres de control externo “hacen que los participantes sean sensibles al mundo que les rodea, percatándose de posibilidades ‘irrelevantes’ de las cosas o los acontecimientos” (*ibídem*). Estas situaciones pueden preparar a una persona, cuando se presente la oportunidad, de resolver un problema de un modo organizado y flexible.

El primero de los mecanismos de ayuda educativa es la *cesión y traspaso progresivos del control y de la responsabilidad* que, para el caso de las interacciones entre iguales, aparece como participación guiada (Rogoff, 1993). La noción de *participación guiada* sugiere que existen situaciones coyunturales en las cuales, personas con un rol simétrico pero que tienen mayor preparación o una mejor representación de la tarea o actividad, funcionan como guías de los menos preparados entre sus competencias iniciales y las nuevas, lo que facilita la transferencia de responsabilidades y conocimientos. Por ello es que tanto la guía como la participación deben darse en “actividades culturalmente valiosas” (*ibídem*, p. 31).

Conviene señalar que esta guía u orientación “puede estar implícita o explícita, y el tipo de participación puede variar” (Rogoff, 1993, p. 31) debido a que todos los participantes son responsables de las maneras en que se organiza y evoluciona la actividad conjunta.

La participación guiada comparte tres características esenciales del *andamiaje*³ (Wood, Bruner & Ross, 1976): i) quienes brindan las ayudas permiten que los demás miembros asuman algún tipo de responsabilidad desde el inicio de la actividad y al nivel que les sea posible; ii) el tipo y grado de ayuda se ajusta de manera continua conforme las dificultades y/o progresos realizados a lo largo de la actividad; iii) las ayudas

³ Scaffolding, en inglés.

(andamios) son retirados a medida que los miembros ayudados demuestran mayor autonomía, responsabilidad y control.

Estudios realizados por Bos (1937) demuestran que las personas mejoran los resultados en la resolución de problemas por el simple hecho de contar con un compañero; sin embargo, el factor decisivo en la mejora, es la posibilidad de elaborar la aproximación y resolución conjunta del problema. Lo anterior es explicado porque la iniciativa, la evolución y la dedicación a la tarea son distribuidas de manera alternada entre los participantes.

Como señala Onrubia (1993) en paralelo a la cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad, los participantes avanzan en el segundo mecanismo de ayuda educativa: la construcción de sistemas de significados progresivamente más ricos y complejos de los contenidos, tareas o situaciones en torno a las cuales organizan la actividad compartida.

Baker (2002) señala que la simetría de las relaciones entre iguales "permite crear, mantener e incrementar la comprensión conjunta" por ello es que propone el término *social grounding*. Según Rogoff (1993) en el caso de participantes con una misma posición social, pueden verse facilitadas las discusiones equilibradas y, con ello, producir también progreso cognitivo en la solución de problemas, por su parte Miller (en Rogoff, 1993, p. 228) "considera la discusión como la forma más importante de intercambio social, que provoca un tipo de pensamiento colectivo de tal manera que hace progresar el conocimiento y el punto de vista que adoptan los individuos". La principal característica de la discusión es "la necesidad de encontrar una solución colectiva a un problema interindividual de coordinación".

La construcción conjunta es doblemente importante, tanto para la definición de las diferencias como para la búsqueda de las soluciones a las contradicciones:

La discusión es simplemente el intento de aproximar distintas formas de comprensión a lo *colectivamente válido*⁴(...) Por tanto, la argumentación que amplía lo colectivamente válido no sólo implica cambios en los puntos de vista, sino también el desarrollo de las definiciones de la tarea y de las estrategias adecuadas para la resolución del problema, así como la delimitación de los hechos y definiciones de trabajo con las que describir y clasificar la realidad (*ibidem*, p. 229).

Como puede observarse el lenguaje juega un papel fundamental en las relaciones cooperativas para la construcción de sistemas de significados progresivamente más ricos y complejos de los contenidos, tareas o situaciones en torno a las cuales organizan la actividad conjunta.

Dado que este trabajo pone su acento en las interacciones que potencialmente resultan provechosas para la ayuda educativa en la construcción de conocimientos, esto es, la cara más social de la interacción y, por ende, menos cognitiva, señalaremos dos mecanismos explicativos de dicha potencialidad (Colomina & Onrubia, 2001): la

⁴ Las cursivas son de la autora

regulación mutua a través del lenguaje y el apoyo mutuo relacionado con los aspectos motivacionales y afectivos del aprendizaje⁵.

a) *La regulación mutua a través del lenguaje.*

Las investigaciones de este mecanismo destacan el papel del lenguaje como regulador del pensamiento y la acción individual y conjunta. Las interacciones con iguales brindan mayores y mejores oportunidades para la formulación y elicitación de los propios puntos de vista que la interacción con profesores.

Mercer (2001) identifica tres modalidades conversacionales para la construcción de significados compartidos que se dan en situaciones de actividad conjunta entre iguales:

- La conversación acumulativa, que se distingue por ser acrítica y no competitiva; en la que el lenguaje es utilizado “para construir una identidad conjunta, una perspectiva compartida e intersubjetiva del tema de conversación donde las diferencias individuales de percepción o de juicio quedan minimizadas” (*ibídem*, p. 135).
- La conversación disputativa, cuyas características son que los participantes: 1) procuran mantener sus identidades separadas y, 2) intentan proteger su individualidad.
- La conversación exploratoria, la cual se distingue porque está orientada a que los participantes, mediante la explicitación de sus evaluaciones y razones, descubran “nuevas y mejores maneras de alcanzar una comprensión conjunta... y al mismo tiempo interpersonal” (*ibídem*, p 136).

A lo que Mercer (2001) denomina *conversación exploratoria* resulta ser el tipo de intercambio conversacional más adecuado para la resolución conjunta de problemas y el progreso en la comprensión. La conversación exploratoria tiene dos características: por un lado es que los participantes presenten sus ideas de la manera más clara y explícitamente posible, de tal suerte que puedan ser compartidas y evaluadas por todos aquellos que participan en la actividad conjunta. La segunda característica es que "los participantes razonen juntos, analicen los problemas, comparen las posibles explicaciones y tomen decisiones conjuntamente" (Colomina & Onrubia, 2003, p. 424)

Por su parte, las investigaciones de Webb (1983, 1989 y 1991) y Cazden (1991) demuestran que cuando un aprendiz “explica una información a otro mejora sus conocimientos sobre el tema, incluso en mayor medida que (...) quienes reciben la explicación” (Engel, 2008, p. 23).

Según Webb (1991), los beneficios de una ayuda están relacionados tanto con el nivel de elaboración de la asistencia recibida, como con el grado de ajuste a las necesidades de quién la pide, mismas que están condicionadas por un momento determinado.

⁵ El otro mecanismo señalado por Colomina y Onrubia (2003, p. 419) es el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes.

Los comportamientos de ayuda requieren, además, un esfuerzo por parte de los participantes por construir un marco compartido de la actividad. Wertsch (1998) indica que se debe alcanzar un mínimo grado de comprensión compartida o intersubjetividad, lo cual hace posible la posterior negociación de significados; de tal forma que, a medida que son ajustadas la comunicación y comprensión se incrementa el conocimiento conjunto objeto de la interacción.

b) *El apoyo a la atribución de sentido al aprendizaje.*

La potencialidad de que las interacciones entre iguales sean efectivas en el aprendizaje y la construcción de conocimiento se debe, según Colomina & Onrubia (2001), a que se ponen en marcha elementos motivacionales, relacionales y afectivos. Según Engel (2008, p. 28):

los métodos de trabajo cooperativo tratan de asegurar la motivación y la disposición de los alumnos para que se impliquen en un verdadero trabajo grupal a través de la interdependencia positiva entre los componentes del grupo, situando la clave motivacional en la estructura de recompensas –el grupo recibe recompensas basadas en la ejecución de cada uno de sus miembros-, las metas del aprendizaje –los miembros del grupo dependen unos de otros para el alcance de un objetivo grupal-, la distribución de los recursos entre los miembros del grupo –ningún miembro del grupo posee todos los recursos o toda la información para resolver la tarea o problema- o también, en la asignación de roles complementarios a los alumnos –por ejemplo, relator, revisor, animador y elaborador-.

Tanto Echeita & Martín (1990), como Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi (2002), sostienen que las maneras de articular el aula y las actividades dentro de ella en grupos colaborativos, favorecen las relaciones positivas entre aprendices y entre estos y el profesor, así mismo fomentan sentimientos positivos que favorecen, a su vez, el funcionamiento de los mecanismos cognitivos. En conclusión, tal y como señala Tharp *et al.*, (2002), la intersubjetividad está mediada y condicionada tanto por las relaciones afines como por la actividad conjunta.

Lo explicado hasta ahora, en este apartado, hace posible que, para la comprensión de la construcción de conocimiento entre iguales, en determinados momentos de la actividad, unos influyan educativamente a otros; esto es, se puede inferir la existencia de la distribución del rol de quien enseña, posibilitando que todos ejerzan influencia educativa sobre los demás

La ayuda educativa sólo es entendida como tal cuando se ubica en el flujo temporal de la actividad conjunta de los participantes ya que comportamientos aparentemente idénticos tienen significados muy distintos según el momento del proceso en que aparecen.

1.3. El conocimiento de los profesores

La naturaleza del conocimiento humano se explica, desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, por una serie de postulados entre los que destacamos, por su importancia, los siguientes:

- La posibilidad de elaborar y aprender (re-construir) conocimiento viene dada porque las sociedades crean herramientas e instrumentos (signos y símbolos) portadores de cultura que, por ser depositarios de la historia y evolución humana, acumulan el ingenio humano y, en tanto que son elementos mediadores de la actividad personal, son *instrumentos del pensamiento* (Vygotsky, 1979).
- El conocimiento y el aprendizaje tienen carácter *situado*. Esto puede ser interpretado únicamente como que todo conocimiento es significado (se encuentra connotado en relación a su uso), pero debe ser interpretado también como que su uso no es ajeno a las relaciones entre las instituciones, los individuos y los instrumentos (Roth & Lee, 2007; Cole 1999).
- El aprendizaje consiste en la utilización personal y conjunta de los recursos (instrumentos y herramientas) que se hallan distribuidos en la cultura (Pea, 2001) para configurar y dirigir la actividad propia y la de otros hacia la resolución de problemas complejos. En consecuencia, el aprendizaje se da en la actividad personal y socialmente mediada; y se observa en esa misma actividad situada de manera contextual.
- El conocimiento y el aprendizaje está *distribuido* entre las personas, los instrumentos, las reglas, las relaciones, la comunidad y las instituciones (Pea, 2001).
- Los procesos de aprendizaje requieren de una integración gradual a una cultura o práctica social (Brown 1989), lo cual se constata cuando se cambia la forma en que se comprende y se participa en una actividad conjunta; por tanto, aprender es indisoluble de hacer y es posible sólo por la colaboración y la reciprocidad de los sujetos.
- Si el conocimiento tiene su origen en la cultura y cobra significado en las relaciones, podemos decir que todo conocimiento o aprendizaje se construye o connota, esto es, se aprende con otros y por actividades mediadas de otros. Una forma de construir conocimiento con otros es la colaboración.

Respecto al conocimiento docente, Imbernón señala (2004, p. 47) que está en continua evolución y perfeccionamiento; lo que implica que los saberes de los docentes se oponen a lo que ha sido denunciado por Schön (1992) como *conocimiento técnico*. El conocimiento técnico es adquirido de manera generalista y libre de todo contexto y se fundamenta en la aplicación de recursos ya probados, como el método idóneo para la solución de problemas. Esto es, para resolver un problema determinado se aplica una solución que se encuentra dentro de un grupo limitado de respuestas posibles, cuya eficacia ya ha sido demostrada en otro contexto⁶.

⁶ Tal como las recetas de cocina.

El conocimiento de los docentes es opuesto al llamado conocimiento técnico o racionalidad técnica, aunque resulte innegable, al menos *a priori*, que el profesorado, bajo ciertas circunstancias, pueda echar mano de él de manera reflexiva, como es la propuesta de Schön (1992).

El conocimiento técnico pasa por alto el planteamiento y definición de los problemas, ya que se centra en la solución de los mismos dando por supuesto que los fines de la acción son fijos, claros y compartidos de manera unánime:

Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios (Schön, 1992, p. 20).

Para enfrentarse a estos problemas el profesor requiere de otro tipo de conocimiento, que Schön (1992) denomina *conocimiento práctico*⁷; éste tiene como base el saber cotidiano y en gran parte es implícito, en tanto que la posesión de éste es ignorada por quien lo detenta, y tácito porque, de inicio, no es verbalizable. Este tipo de conocimiento puede lograrse mediante el esfuerzo de su explicitación y descripción.

El conocimiento práctico, tal como señala Schön (1992) permite definir la situación y de esa manera encuadrar el o los problemas implicados, esto es; “su funcionamiento (está) indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en acción” (Clarà & Mauri, 2009, p. 12), lo cual muestra el carácter contextual del conocimiento ya que si se utilizan, por ejemplo, las rutinas es gracias a que tenemos alguna idea de por qué, para qué, dónde y cuándo funcionan.

Clarà & Mauri (2009) han integrado diferentes aportaciones relativas al conocimiento práctico, apuntadas por las perspectivas del Profesional Reflexivo⁸, de las Teorías Implícitas⁹ y del Conocimiento Personal del Maestro¹⁰, reinterpretándolas con base en los planteamientos vygostskianos y de la Teoría de la Actividad. Establecen, como características del conocimiento práctico (*ibídem*, p. 12):

- Su carácter *implícito* y *tácito*, ambos descritos con anterioridad.
- Su *funcionamiento holístico* esto es, que dicho conocimiento se aproxima a la situación concreta sin razonamientos intermedios.

⁷ El cual se perfecciona por dos maneras de reflexión: la primera realizada durante la acción y que es de inmediata relevancia para la organización y ajuste en la misma acción denominada *reflexión en la acción*; la segunda efectuada *a posteriori* por dos vías, la *reflexión sobre la acción* y la *reflexión sobre la reflexión en la acción*.

⁸ Representada aquí por Schön.

⁹ Representada aquí por Pozo.

¹⁰ Representada aquí por Clandinin.

- Una *naturaleza encarnada* ya que comporta en sí mismo una carga moral y emocional.
- “El *color teórico* del conocimiento práctico, proponiendo que está influenciado de algún modo por el conocimiento teórico” (*ibídem*, p. 13).

El color teórico es explicado por ellos (*ibídem*, p. 15 y 16) como la co-mediación hecha por los artefactos teóricos y prácticos de la acción humana. Esta co-mediación se da de forma constante, en un proceso de mutuas influencias y transformaciones, y es lo que explica las relaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

1.3.1. Conocimiento, aprendizaje y solución de problemas

Hemos señalado, hasta ahora, como atributos del conocimiento construido por el profesorado: su carácter histórico-cultural, mediado, situado y distribuido; características compartidas con los saberes de todas las personas. Además, delimitados como propiedades del conocimiento docente su carácter complejo, cambiante y eminentemente práctico; en este sentido afirmamos que el conocimiento práctico está ligado a las situaciones, es holístico, está encarnado y tiene un color teórico.

Respecto a la resolución de problemas Rogoff (1993, p. 31) señala:

La resolución de problemas implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente (no necesariamente de forma consciente o racional). Se trata de un proceso intencional que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas como planificar una comida, escribir un ensayo, convencer o entender a otros, explorar las propiedades de una idea...

La resolución de problemas resalta la naturaleza activa del pensamiento, frente a la idea de considerar el proceso de conocimiento como la posesión pasiva de objetos mentales, por ejemplo, contenidos de conocimiento y percepciones. Es decir, la gente, más que limitarse a adquirir recuerdos, percepciones y habilidades, explora, resuelve problemas y recuerda. El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica.

En lo anterior puede notarse con claridad que Rogoff une en la resolución de problemas dos categorías que con frecuencia son divididas para el análisis y el estudio: el pensamiento como proceso y el conocimiento como su producto. En ese sentido asumimos nosotros tal planteamiento, ya que, como ha quedado asentado con antelación, la perspectiva adoptada concibe al conocimiento como un proceso de progresiva construcción vinculado a situaciones contextuales.

Puntambekar (2006, p. 334) señala 5 características de los problemas:

(1) Son complejos y mal estructurados y tienen varias soluciones o métodos de solución para los mismos. (2) Por lo general son infra específicos, lo que obliga al estudiante a generar múltiples hipótesis y explorar en busca de más información, a fin de perfeccionar estas hipótesis para avanzar hacia una solución. (3) Son complejos requiriéndole al alumno habilidades para adquirir conocimientos y para resolverlos (Barrows, 1985). (4) los problemas mal estructurados proceden del mundo de la práctica, por lo tanto ayudan a los alumnos a realizar conexiones entre las teorías que están aprendiendo y su aplicación en el mundo real. (5) Se proporcionan oportunidades para el aprendizaje colaborativo en el que los alumnos

pueden participar en el sentido de lo colectivo. Así, una manera de fomentar el aprendizaje profundo es que los estudiantes se involucren en la solución de problemas complejos y mal estructurados.

En lo expuesto en este apartado podemos suponer que los problemas se pueden presentar a los distintos grupos de pertenencia del profesorado (academias, comisiones o claustro), pero con todo y eso, son una fuente para la construcción de conocimiento pertinente para un centro educativo y, por lo tanto, esos problemas son de la escuela, en tanto que ésta es un sistema que contiene a los diferentes subsistemas¹¹.

También afirmamos que ciertos núcleos de aquello que el profesorado sabe de la práctica docente, ciertos conocimientos útiles para y en una institución o situación específica, los construye en la actividad que lleva a cabo con sus pares durante la solución de problemas comunes, aunque esas interacciones no sean siempre intencionales (rasgo característico de los modelos o actividades de formación), en muchas de ellas aparecen ayudas educativas entre todos los participantes, que repercuten en el desarrollo y la mejora de las competencias docentes.

1.4. Ayuda educativa en la colaboración para la solución de problemas

Dado que el interés de este proyecto es el estudio de la ayuda educativa para la construcción del conocimiento de los profesores como fruto de las interacciones con otros docentes del mismo centro, un punto de partida de este proyecto es la certeza de que ciertos formatos de interacción son potencialmente más educativos que otros, dentro de los que sobresale la colaboración.

El término colaboración hace referencia a muchos tipos de interacción posibles, por lo que carece de un sentido unívoco. En consecuencia, se precisa, sobre todo, hablar de grados de colaboración, los cuales son resultado de diferentes factores. Desde la perspectiva de la interacción¹² Dillenbourg (1999) señala cuatro aspectos con los que, de manera común, se califica como colaborativa una situación y que, en tal sentido, ayudan a identificar el grado en que dicha colaboración se produce: la simetría, los objetivos comunes, la división del trabajo y las interacciones.

El primer aspecto es la *simetría* de acción:

Una situación se denomina «de colaboración», si los compañeros están más o menos al mismo nivel, pueden realizar las mismas acciones, tienen un objetivo común y trabajan juntos (...)

- *Simetría de acción* es la medida en que la misma gama de acciones se permite a cada agente.
- *Simetría de conocimiento* (o habilidades o desarrollo) es la medida en que los agentes poseen el mismo nivel de conocimiento (o habilidades o desarrollo). En realidad, la simetría se confunde a menudo con la heterogeneidad: dos estudiantes pueden tener un grado similar de conocimientos, pero diferentes puntos de vista de la tarea.

¹¹ En el caso de que en un centro existan diferentes grupos de profesores

¹² La perspectiva sociocultural usa el término de interactividad, que más allá de la semejanza en los términos implica concepciones distintas sobre las unidades de estudio.

- *Simetría de estatus* es la medida en que los agentes tienen una situación similar con respecto a su comunidad (*ibídem*, p. 7¹³).

Existen tres aspectos que repercuten en la simetría: el primero es que ésta puede ser objetiva o subjetiva, en ello repercute la representación del conocimiento que cada participante percibe de sí mismo y de los otros, llevándole a posicionarse de determinada manera en la interacción. En segundo lugar, no existen situaciones puras de simetría ya que no hay, por ejemplo, dos personas con el mismo conocimiento. Por último, la simetría puede cambiar con el tiempo, por ejemplo cuando se subdividen las tareas de acuerdo a las habilidades de cada persona.

Una ligera asimetría de conocimiento entre pares se considera, por lo general, como adecuada, ya que supuestamente conduce a interacciones conflictivas. Sin embargo, a pesar del interés por esta asimetría en el conocimiento, las situaciones de colaboración suelen representarse como simétricas, aunque se etiqueten como tales otras altamente asimétricas con respecto a las acciones -control, coordinación,...- o con respecto a la experiencia -la tutoría, la enseñanza, el coaching,...- (*ibídem*, p. 7¹⁴)

El segundo aspecto es relativo a los *objetivos comunes*. Dillenbourg (1999) apunta y previene que quizá haya situaciones calificadas erróneamente como colaborativas por un observador. Por ejemplo, durante la realización de una tarea colectiva puede suponerse que los sujetos tienen objetivos comunes, cuando en realidad la colaboración puede darse de forma contingente, por accidental y arbitraria. En una actividad colaborativa, los objetivos pueden variar según las expectativas de cada sujeto que participa, afectando con ello los aprendizajes que puedan obtenerse y a la participación dentro de la actividad. De ahí que en lo relativo a la definición de los objetivos sobresalga que:

Los objetivos comunes sólo pueden ser parcialmente establecidos al principio de la colaboración, ellos mismos (los sujetos que colaboran) han de negociarlos -y, probablemente, revisarlos a mediada que avanza el trabajo-. Establecer metas comunes es parte de la construcción de las bases comunes ya que las acciones no pueden ser interpretadas sin hacer referencia a los objetivos -compartidos-, y recíprocamente, las discrepancias en el objetivo, a menudo se manifiestan, en acciones discordantes (*ibídem*, p. 8¹⁵).

El tercer criterio se refiere al *grado en que se divide el trabajo* entre los miembros del grupo. Debido a este criterio se utilizan de manera común dos términos, mismos que son usados otras veces como sinónimos: colaboración y cooperación. Por cooperación se entiende, con mayor frecuencia, la subdivisión individual de tareas y su posterior ensamblaje; mientras que colaboración requiere la realización conjunta del trabajo, esto no implica que cierta división espontánea del trabajo no suceda (*ibídem*, p. 8), sin embargo acontece de forma horizontal, aspecto que en la cooperación se da de forma vertical o predefinida.

¹³ La traducción es mía.

¹⁴ La traducción es mía.

¹⁵ La traducción es mía.

La diferencia entre cooperación y colaboración es doble: en primer lugar mientras que en la colaboración la subdivisión del trabajo está entrelazada, en la cooperación las sub-tareas son independientes; por otro lado, la estabilidad de la subdivisión es permanente en la cooperación, mientras que en la colaboración los papeles y sub-tareas se negocian de manera permanente.

El cuarto y último aspecto, al cual se puede hacer referencia con colaboración, es el de *las interacciones*. Tres son los criterios que Dillenbourg (1999) señala para definir una interacción como colaborativa:

a) La interactividad, definida “por el grado en que las interacciones influyen en los procesos cognitivos de los pares¹⁶” (*ibídem*, p. 8); lo cual, según el propio autor, supone una dificultad al momento de definir operativamente el nivel de imbricación entre el proceso psicológico y la interacción, para lo que propone observar, por ejemplo, si al momento de dividir una actividad en subproductos los criterios de éstos se delimitan de forma previa y global.

b) La sincronía, criterio referido a que “hacen algo juntos” no necesariamente en términos temporales, como es el caso de la comunicación asistida por ordenador; es más una norma social que técnica, en tanto que implica un contrato meta-comunicativo, si se quiere subjetivo, pero con normas que mantengan el sentimiento de razonamiento conjunto.

c) La negociabilidad que Dillenbourg define como :

Una de las principales diferencias entre las interacciones colaborativas y una situación jerárquica es que el compañero no impone su opinión sobre la única base de su autoridad, sino que - hasta cierto punto - para argumentar su punto de vista, justifica, negocia, trata de convencer. Por lo tanto, la estructura de un diálogo colaborativo se esperaría más compleja que, por ejemplo, los diálogos de tutoría (*ibídem*, p. 9¹⁷).

Si bien la simetría, los objetivos comunes, la división del trabajo y las interacciones son factores que, bajo ciertas circunstancias, permiten la elaboración conjunta de conocimiento entre iguales, ello no garantiza que el aprendizaje ocurrirá ya que, como señala Engel (2008), desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, la construcción de conocimiento en colaboración “debe concebirse más bien como una forma de organización social (...) a partir de la cual se espera que ocurran ciertas formas de interacción entre los participantes” (*ibídem*, p. 30).

La organización social requiere y conlleva acciones mediadoras de influencia educativa que, en el caso de la construcción de conocimiento, son de ayuda y ajuste de la misma. Engel (2008) señala que la potencialidad educativa de las interacciones colaborativas se debe a que las ayudas entre iguales:

¹⁶ La traducción es mía.

¹⁷ La traducción es mía.

... no se conciben como procesos unidireccionales a manos de un experto, sino multidireccionales de negociación en los que las competencias se encuentran distribuidas entre los colaboradores. Lo cual supone contemplar que, dentro de un grupo: i) sus componentes dispongan de distintas parcelas de conocimiento y/o habilidades para resolver la tarea y por tanto es posible esperar que se ayuden mutuamente, en momentos y sobre partes diferentes de la tarea; ii) uno de los miembros tenga en momentos determinados una idea más clara de la meta de la tarea y/o de los medios para resolverla y asuma la responsabilidad y el control de dirigir al grupo durante esa etapa del proceso (*ibídem*, p. 37).

Lo expuesto en este apartado nos permite afirmar teóricamente que durante el proceso de solución de problemas entre docentes de un mismo centro, se hacen presentes la simetría de roles, los objetivos comunes explicitados, la división del trabajo concertada y las formas de interacción y de construcción de significados conjuntos negociadas.

Así mismo afirmamos que el ajuste de las ayudas necesarias para que a) se dé la colaboración, b) se oriente y gestione la actividad a la solución del problema y, c) se den ayudas orientadas a lograr la elaboración conjunta del significado, puede cambiar de un participante a otro en cada momento y a lo largo del proceso, dependiendo de que éste pueda prestar a otros esa ayuda en determinados momentos.

En tal sentido, la responsabilidad de prestar las ayudas recae en la totalidad de los participantes, posibilitando que, al menos potencialmente, entre todos se efectúe la ayuda educativa, esto es, que se distribuya la función docente. Por lo que podemos hablar de Presencia Docente Distribuida (DTP, por sus siglas en inglés).

La noción de Presencia Docente Distribuida¹⁸, dentro de enfoques constructivistas, fue acuñada por Anderson y Garrison (Anderson, Rourke, Garrison & Archer 2001; Garrison & Anderson, 2005), surgió al observar la necesidad de los docentes por lograr avances en el conocimiento y el alcance de los objetivos educativos; también fue utilizada para indicar que cualquiera de los participantes puede ejercerla, si se dan las condiciones oportunas, en un momento determinado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bustos, Coll & Engel (2009) y Mauri y Clará (2012) recuperan la noción de Presencia Docente Distribuida y la reinterpretan desde la mirada constructivista sociocultural. Señalan que la actividad conjunta, donde aparece la DTP, implica una doble construcción:

- Por una parte del “*establecimiento y evolución de estructura de participación social* (...quién puede decir y hacer qué, cómo, cuándo, a quién, con qué medios), y *de la estructura de la tarea académica* (qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo) (*ibídem*, p. 113)¹⁹.
- Por otra, la “*construcción de significados compartidos* por los participantes”²⁰ (*ibídem*) sobre los contenidos de aprendizaje o de conocimiento.

¹⁸ Hasta ahora desarrollada de manera exclusiva en entornos virtuales.

¹⁹ Las cursivas son de los autores.

²⁰ Las cursivas son de los autores.

La noción de DTP se ha investigado en ambientes asíncronos pero, como puede observarse, conserva las dos estructuras propias del ajuste de la ayuda encontradas en los entornos presenciales de aprendizaje: la participación social y la construcción de significados compartidos.

Como podrá observarse en este capítulo hemos explicitado los referentes conceptuales que nos permiten explicar el proceso de construcción del conocimiento y de ayuda para que se dé; en el siguiente capítulo abordaremos lo relativo al contexto histórico y relacional, que nos permitirán explicar condicionantes del proceso de construcción, esto es, la actividad humana actual no es ajena a la historia de la actividad y las relaciones entre las personas que participan en ella.

2. Aproximarse a la cultura del centro

En nuestro proyecto de investigación la noción de cultura ha significado un problema de delimitación conceptual y de abordaje empírico. Esto fue así porque, como hemos dejado asentado en el justificación, cuando este proyecto era un embrión la preocupación que nos motivaba era el estudio de algo denominado *cultura docente*, entendida como la apropiación y elaboración negociada de instrumentos, formas de entender y hacer de los profesores.

Entre los profesores, o mejor dicho, en todos los centros educativos, siempre se negocia algo. Y no hablamos de mejores o peores condiciones para la negociación, porque si el caso fueran las condiciones organizativas de un centro para la negociación (entendidas como mayor cantidad de tiempo para el trabajo conjunto, espacios y formatos establecidos para la negociación y un sinnúmero de “condiciones óptimas”) estaríamos diciendo que *esa* es la cultura de *ese* centro. Sin embargo el fenómeno de las prácticas negociadas también sucede en entornos donde en apariencia no existe un mínimo de condiciones para ello. Los ejemplos expuestos en el capítulo uno son muestra de ello: grupos de profesores que pese a carecer de unas condiciones idealizadas para compartir las preocupaciones, problemas y soluciones acerca de su labor docente, tienen rasgos característicos que los identifican como profesores de un determinado centro.

Desde entonces y debido a que las posturas teóricas afines al enfoque histórico sociocultural concedían un papel primordial a la cultura y dado que nuestro acercamiento a la construcción de conocimiento lo concebimos desde entornos situados, nos convencíamos cada vez más de abordar *la cultura*, sin embargo el asunto nos planteaba una cuestión trascendental: cómo conceptualizarla o representárnosla para que nos permitiera representar la cultura del equipo docente del centro que estudiaríamos.

Como se podrá apreciar la cuestión era crucial, tanto por la coherencia teórica como por congruencia con nuestras preocupaciones iniciales; no obstante queríamos eludirla por la complejidad que nos representaba la realización de un ejercicio de comprensión conceptual del cual no estábamos seguros de salir bien librados. Sin embargo a medida que avanzábamos y consolidábamos la fundamentación teórica sobre la construcción del conocimiento y la metodología y, mientras progresábamos en el trabajo de campo y su sistematización, la *cultura* o el *contexto* volvían a emerger en las discusiones de tutoría, ya que había algo sin lo cual no se podía entender lo que a nuestro juicio es un fenómeno central: la manera particular en que un equipo de profesores de un mismo centro escolar aborda el proceso de resolución de problemas considerados relevantes para su práctica docente.

Por lo anterior, el propósito de este capítulo es abordar el problema de la cultura de un centro educativo, esto es, la manera en que un fenómeno tanto histórico como creado y, por lo tanto, negociado, influye en las maneras de hacer de colectivos y personas y, en consecuencia, cómo este hacer de la gente actualiza la cultura.

2.1. Cultura o contexto ¿cultura contextual?

Una rosa es una rosa y algo más...

Algunas representaciones “académicas” en poco difieren sobre lo que la *vox populi* designa con el nombre de cultura; Michel Cole (1996), teórico afín a la perspectiva histórico cultural, dice que la cultura es algo así como una “envoltura supraindividual” y entre esto y las expresiones de la gente de a pie tales como “la cultura es todo” o “la cultura es el ambiente” hay pocas diferencias.

Si ese fuera el nivel de definición, la cultura sería todo y, por lo tanto, construir una teoría acerca del todo social y psicológico, así como sus consecuencias para dar cuenta de ello, serían terriblemente laboriosas y con seguridad ingenuas. Por fortuna existen los matices: si bien la cultura es un todo que envuelve, ese *todo* no es lo mismo en todas las ocasiones ni en todos los escenarios. Es un todo situacional, esto es lo que intentaremos explicar y para lo cual seguiremos, en primer lugar las pistas y respuestas que Michel Cole ofrece¹ (1996).

Salvo que se trate de algún estudio científico, los individuos no *damos* respuestas a estímulos en el vacío; el comportamiento de las personas casi siempre está dirigido por metas. Existen respuestas al medio, a los objetos, al trabajo, a las personas, etcétera, que se han estructurado históricamente y siguen evolucionando. El conjunto de respuestas ha dado lugar al surgimiento de dos tipos de artefactos: ideales y materiales.

En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente *ideales* (conceptuales) y *materiales*. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente (*ibídem*, p. 114).

Sobre la base de lo anterior, los seguidores de Vygotsky (entre ellos el mismo Cole) aceptan que el lenguaje es tan artefacto como un cuchillo o una mesa. Una piedra, por ejemplo, es un artefacto sólo cuando se utiliza para abrir una nuez, para construir una casa, para convertirse en pan. El uso que se le ha dado a la piedra de nuestro ejemplo está enmarcado por el flujo de la historia y sólo cuando a alguien se le ocurren nuevos usos, la piedra devendrá en nuevos artefactos; además, saber los usos que se le ha dado a determinado artefacto permite prescindir de él para hablarlo, aprehenderlo y, si cabe, modificarlo idealmente.

Y eso precisamente, la creación, evolución y uso de los artefactos es la cultura: la mediación de la actividad humana por artefactos que, como ya hemos señalado pueden ser ideales o materiales. Esto no significa que los artefactos existan de manera aislada. Esa mediación ocurre tanto de manera interna al individuo (procesos psicológicos) como externa a él (interacciones sociales y con otros artefactos). Por tanto, la mediación debe concebirse como coordinación de acciones, en su aspecto externo se expresa, por ejemplo, en rutinas y rituales, reglas, etc.; mientras que en el aspecto interno se expresa en las connotaciones distintivas que hace cada sujeto y la manera en cómo las elabora y, pese a esas diferencias luego puede coordinarse con otros.

¹ Sobre todo en el capítulo V de esa obra.

De lo anterior se sigue, como el propio Cole señala, que “los artefactos y los sistemas de artefactos existen como tales sólo en relación con ‘algo más²’, denominado de diversas maneras como situación, contexto, actividad, etcétera” (*ibídem*, p. 136). Esto se explica por la evidencia de que distintos grupos de personas usan de manera diferente un mismo artefacto; pensemos, por ejemplo, en los *formatos materiales* en que los profesores plasman su planificación de la unidad temática, del mes o del ciclo. Pues bien, la manera en que se planifica, esto es, la manera en que se usa *ese formato* no será la misma si el profesorado tiene las condiciones necesarias para realizar la planificación en sí y ejecutarla que, si por el contrario sólo es un requisito de la administración educativa. En ambos casos *se planifica* pero no se usa de la misma manera, ni se orienta bajo las mismas premisas la realización de la actividad.

Hemos explicado, en el segundo capítulo, que una característica central de los procesos psicológicos es su carácter mediado y en lo que hasta ahora hemos desarrollado en este capítulo hemos afirmado que los artefactos son la respuesta estructurada histórica y evolutivamente que las personas damos al medio. En un primer análisis, pareciera que los individuos *usan/toman* los artefactos (materiales y simbólicos) que requieren del medio para *mediar* la propia actividad (pensamiento o acción) y/o la actividad conjunta. Si bien esto es teóricamente claro, surge una cuestión clave ¿cómo es que los individuos usan unos artefactos y no otros?, esto es, ¿de qué manera los individuos interpretan y diferencian el uso de un artefacto sobre otro? La respuesta está en la situación concreta, de lo cual nos ocupamos en el siguiente apartado.

2.1.1. Los artefactos y su uso contextual

Volvamos a nuestro ejemplo sobre la planificación: del uso de los instrumentos para planificar, podemos abundar en que existen profesores que trabajan para distintos centros educativos y, en todos ellos hacen planificación. Sin embargo puede ser que ellos *utilizando el mismo formato* lo usen de maneras distintas ya que las exigencias de cada centro pueden variar. De ahí que, la conclusión no sea otra que “para dar una explicación del pensamiento mediado culturalmente, es necesario especificar no sólo los artefactos por medio de los cuales está mediada la conducta, sino también las circunstancias en las que tiene lugar el pensamiento” (Cole, p. 125).

Los artefactos no son “algo simplemente externo o indiferente a la naturaleza de su(s) productor(es)” (*ibídem*, p. 131), penetran al productor y encapsulan los usos sociales e históricos que sus creadores les vienen dando (Pea, 1993), por ello es que a veces se puede decir, al menos metafóricamente, que los artefactos tienen una realidad objetiva. Sin embargo es en la actividad, en la práctica, donde los artefactos se crean, usan y evolucionan.

Por lo tanto estudiar la cultura implica examinar la creación, evolución y uso que grupos específicos de personas hacen de los artefactos, y las circunstancias históricas y temporales que los codeterminan, esto es el contexto o la situación. Según Dewey:
 lo que se designa por la palabra ‘situación’ no es un único objeto, acontecimiento o conjunto de acontecimientos. Pues nunca experimentamos ni formamos juicios

² Las comillas son del autor.

sobre los objetos y los acontecimientos aislados, sino sólo en relación con un todo contextual... *un objeto o acontecimiento es siempre una parte, fase o aspecto especial de un mundo experimentado que lo rodea: una situación (en Cole, 1996, p. 126)*³.

Lo anterior queremos ejemplificarlo de una manera simple, lo haremos valiéndonos de focas tal como hace el mismísimo Schön⁴. Proponemos que se piense en el juego de adivinar las figuras que forman las nubes. Casi cualquier respuesta valdría, porque ésta depende de muchos factores, entre otros: la edad del observador, es conocido el hecho de que los niños son más proclives a este juego que los adultos; la perspectiva del observador, algo así como su posición geográfica relativa en el suelo respecto al cielo; el estado emocional en que se encuentre el observador, allá donde alguien ve focas, otro con tristeza puede ver tiburones; las experiencias inmediatas de los observadores ya que, quizá, si vemos las nubes antes de hacer la siesta, en lugar de focas veamos corderos; la cantidad de nubes tomadas como referente para componer la imagen; el color de fondo del cielo; etcétera. Etcétera.

Por lo anterior una respuesta al medio, en el sentido de la mediación que hará un artefacto dependerá de las circunstancias en que se vea envuelta. De ahí que y como resumen de lo hasta ahora expuesto, podamos señalar que:

- La **cultura** la entendemos como *mediación* de la actividad humana posible por los artefactos.
- Los *artefactos* son la respuesta estructurada histórica y evolutivamente que las personas damos al medio; éstos son materiales o ideales.
- La *mediación* supone, ante todo, una coordinación de acciones de los sujetos en sus aspectos tanto internos como externos.
- Es en la *actividad* donde los artefactos evolucionan, se crean y usan.
- Como tal, la actividad es *contextual*, esto es, dependiente de las circunstancias históricas y temporales en que se lleva a cabo.
- Por todo lo anterior, estudiar la **cultura** implica estudiar el **contexto**, noción de la que nos ocuparemos en el siguiente apartado.

2.2. La emergencia del contexto

A principios de los años 60 emergió un interés, el cual ha crecido y sigue consolidándose, por el estudio de las prácticas cotidianas también conocidas como actividades situadas o actividades contextuales. Dicho estudio se ha realizado por distintas disciplinas o enfoques teóricos, entre los que se encuentran, como señala Lave (2001, p. 16) “la teoría de la actividad, la psicología crítica, la psicología ecológica de Barker, la antropología cognitiva y las perspectivas etnometodológicas”, así como la sociología de la vida cotidiana (Heller, 1994 y 1998).

³ Las comillas y las cursivas son del autor.

⁴ Cfr. Schön (1996, p.204). La foca que utiliza este autor es, a su vez, una descripción hecha por Carpenter para ejemplificar el proceso gradual de reflexión en la acción.

Lo común a las distintas opciones es el acuerdo, que pocos se atreverían en estas alturas a refutar, respecto a que la práctica de las personas que actúan y el mundo social de la actividad que realizan son inseparables (Lave, 2001, p. 17). Aceptarlo ha implicado un avance respecto a posturas de investigación presunta y falsamente positivistas que invitaban a descontextualizar las actuaciones de las personas⁵.

El acuerdo reside pues en aceptar que las prácticas se dan y son posibles bajo ciertas condiciones dadas por el contexto. En la práctica esto ha llevado a investigaciones sobre las actividades que desarrollan las personas y sin embargo, pese al reconocimiento formal sobre el papel del contexto, se dice poco acerca del mundo social y de las relaciones entre éste y las personas que actúan.

Esto se debe, quizá, por la manera de entender la noción de contexto. La representación del contexto, que para nosotros resulta predominante en las investigaciones, McDermott (2001) la ha sintetizado así:

En el lenguaje corriente, el término “contexto” se refiere a un sitio vacío, un contenedor en el que se colocan cosas. Es el “con” que contiene al “texto”, el tazón que contiene la sopa. Por lo tanto el contexto da forma al contorno de lo que contiene, surte efecto en los bordes del fenómeno que analizamos (...) La sopa no moldea a la soper y, por cierto, la soper no altera la sustancia de la sopa. Texto y contexto, sopa y soper (...) pueden ser separados y estudiados analíticamente sin hacer hincapié en la complejidad de la situación. (Así entendido) un sentido estático del contexto produce un mundo estable. (p. 306)

Debido a lo anterior, lo que entendamos por contexto dependerá de la manera en que entendamos la realidad: visiones estáticas atraparán contextos estables; miradas dinámicas hallarán contextos cambiantes. La perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, que hemos adoptado, tiene sus raíces en la visión epistemológica del constructivismo. Como epistemología el constructivismo sienta sus bases en dos supuestos:

- La *realidad*, o el conocimiento de la misma, es relativa, por lo tanto es el resultado de consensos alcanzados histórica y culturalmente⁶.
- El psiquismo humano, pero sobre todo al *sujeto del psiquismo* (el individuo) es considerado como alguien *activo* que participa como co-creador⁷ de la realidad y de la manera en que la conoce progresivamente.

⁵ Por ejemplo la realización de algunos pruebas psicológicas basadas en la realización de tareas consideradas por McDermott (2001, p. 309) como *culturalmente arbitrarias*, pero cuando se persigue su pretendida universalización devienen en *transculturalmente estúpidas*.

⁶ Este principio se demuestra en el origen mismo de la palabra *realidad*, que no es otro que el pronunciamiento de los reyes gobernantes sobre cierto fenómeno. Con lo anterior decimos que lo que aceptamos como *real* nos viene dado sólo si convenimos algo como primer principio de acuerdo, por ejemplo que las medida de la pulgada, el codo o el pie, sean lo que miden el pulgar el codo y el pie del rey. Ahora la realeza se ha trasladado a las academias y por tanto la realidad es lo que éstas definen como tal.

⁷ Contrario a las posiciones que se debaten entre lo positivista (la realidad es independiente del sujeto) y lo fenomenológico (la realidad es tal, en la medida en que el sujeto la conoce).

El contexto es explicado, desde el constructivismo, desde dos posturas en apariencia encontradas:

- La primera representada por teorías que señalan que la contextualización “se *construye* históricamente por personas comprometidas en una actividad socioculturalmente construida y el mundo en que se mueven” (Lave, 2001, p. 30); la Teoría de la Actividad representa con mayor claridad esta postura, donde se enmarca el estudio de la actividad dentro tanto de estructuras sociales culturalmente construidas, como en el flujo histórico de la propia actividad. Ninguna actividad se puede explicar por medio de una situación inmediata (*ibídem*, p. 32), por lo que el contexto es entendido como un sistema de actividad que integra al sujeto, al objeto y los instrumentos socialmente construidos.
- Por otro lado se encuentran las posturas que señalan que la contextualización de la actividad es fruto de las interacciones sociales, por lo que la actividad es el propio contexto intersubjetivo creado; en este polo la Fenomenología es la más representativa la cual tiene como premisa “que las situaciones se construyen mientras las personas se organizan para atender y dar significado a ciertas preocupaciones sobre la base de la interacción social en curso” (*ibídem*, p. 32).

Las diferencias entre ambos polos, como sintetiza Lave (*ibídem*, p. 34), es que las posturas cercanas a la Teoría de la Actividad enfatizan el análisis en la manera en que “la gente vive en la *historia*”, en tanto que el mundo está parcial y objetivamente estructurado; por la otra parte, las posturas cercanas al punto de vista fenomenológico priorizan las explicaciones de cómo “la gente vive en la historia” en tanto que el mundo es co-generado cuando los sujetos negocian los significados de la vida.

Un posible reto, derivado de lo anterior, consiste en cómo dar cuenta de ambas caras de la moneda, la solución encontrada por nosotros posiblemente en esta tesis, quizá no sea con mucho la mejor; nuestra opción implica, por un lado, dar su debido lugar a las explicaciones sobre las determinaciones contextuales de lo que *ya estaba*, mientras, por otro lado, explicaremos cómo negocian lo relevante para su vida como profesores.

El primer aspecto se configurará como una especie de telón de fondo que nos permita entender porqué negocian lo que negocian y porqué lo hacen de la manera que lo hacen. Para representar lo anterior, se nos antoja proponer como imagen la banda sonora, ya que la música y los efectos sonoros en el cine sirven para crear el tono emocional de lo que sucede en las imágenes.

El segundo aspecto las imágenes (para seguir con la metáfora del cine) son la actividad que negocian los profesores, la resolución de problemas de su práctica en el centro, aspecto que ha sido explicado en el capítulo dos.

2.3. Nuestro contexto es la comunidad de profesores

El mismo viento que hará naufragar a un marino poco experimentado, imprudente o mal inspirado, llevará a otro a buen puerto.

Amin Maalouf

La comprensión de la vida cotidiana puede entenderse como un proceso cambiante de comprensión de la actividad o práctica, esto es, como aprendizaje y, lo que resulta más relevante para nuestro caso, de un aprendizaje entendido como construcción compartida de significados por la participación en la resolución de problemas, ya que, como señala Lave:

Si se considera el contexto como un mundo social construido en relación con personas actuantes, (tanto éste) como la actividad parecen inexorablemente flexibles y cambiantes. Desde esta perspectiva, la participación y la comprensión cambiantes en la práctica pueden tornarse centrales.

La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción (los cuales) son centrales para lo que entendemos por “aprendizaje. El mundo no consiste en un conjunto de recién llegados que se incorporan solos a espacios problemáticos deshabitados. Las personas en actividad por lo general se ayudan mutuamente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante y están bien dotadas para hacerlo. Por lo tanto, al describir y analizar la participación de las personas en la acción práctica del mundo... (se está) analizando la participación de las personas en el *aprendizaje*⁸. (Lave, 2001, p. 17).

La participación de las personas en los contextos sociales, implica, como señala Wenger (2009) y hemos venido desarrollando un doble proceso de construcción social: por un lado de la participación social en tanto que “nos involucramos directamente en las actividades, conversaciones, reflexiones y otras formas de participación personal en la vida social y, por otra parte, en la reificación⁹ de artefactos físicos y conceptuales “que reflejan nuestra experiencia compartida y alrededor del cual organizamos nuestra participación” (*ibídem*, pp.1 y 2).

En consecuencia con lo anterior, como señala el propio Wenger (*ibídem*) no es posible concebir la participación en la vida social sin los artefactos porque de serlo sería fugaz, descoordinada y sin referentes a los que anclarse y, por otro lado, el uso de los artefactos es imposible usarlos, desde la postura que venimos postulando, sino se les ha dotado de un significado propio, esto es, sin que sean reificados.

Lo anterior no significa que los procesos de participación y reificación estén contenidos uno en el otro, sino que son concurrentes, dinámicos y activos; el mundo social, la vida cotidiana en el mundo precisa que la participación y la reificación concurren cada vez que se negocie y renegocie el significado de nuestras experiencias:

...Con el tiempo, su interacción crea una historia social del aprendizaje., (que) da lugar a una comunidad donde los participantes definen un “régimen de

⁸ Las cursivas son del autor.

⁹ Reificación, como señala el propio Wenger (2009, p.2) significa “hacer un objeto”

competencia", un conjunto de criterios y expectativas para los que reconocen la adhesión. Esta competencia incluye:

- Entender lo que importa, lo que es la *empresa* de la comunidad, y cómo esta brinda una perspectiva del mundo.
- Ser capaz (y autorizado) para *participar* productivamente con otros miembros en la comunidad.
- Utilizar adecuadamente el *repertorio* de recursos que la comunidad ha acumulado a través de su historia de aprendizaje.

Con el tiempo, una historia de aprendizaje se convierte en una estructura social informal y dinámica entre los participantes, y esto es lo que una comunidad de práctica (*ibídem*, p.2)¹⁰.

Una comunidad de práctica es pues, como sintetizan Coll, Bustos y Engel (2008, p.302), "un grupo de personas que comparten un interés en un dominio del conocimiento o de la actividad humana y que se comprometen en un proceso colectivo que crea vínculos fuertes entre ellos".

Las comunidades de práctica están sometidas a tres condiciones (Wenger 2009, p.2):

- Su creación y su potencial evolución ocurre gracias a la participación y negociación activa y dinámica de su significado. No obstante:
- Tiene restricciones y exigencias externas a ella y sobre las cuales los participantes tienen poco control.
- Su carácter evolutivo no es una valoración positiva ya que hay comunidades de práctica disfuncionales o perjudiciales debido, entre otras cosas, a las motivaciones o los recursos que los profesionales tienen.

Estas tres condiciones para las comunidades de práctica, implican a la práctica misma, por lo que podemos afirmar que existe una "ecología de la práctica", noción similar a la de *ecología de la acción* propuesta por Morin y sus seguidores, lo anterior invita a aceptar que una vez que las acciones son puestas en "práctica" se gobiernan por sí mismas, esto es, que ya no pertenecen sólo a quien o quienes la ejecutan, sino que su evolución está condicionada por la temporalidad, su efectos, la significación que los demás le den, lo que quien la ejecuta piensa y siente sobre la misma y sobre la recepción que los demás le han dado.

La práctica tiene, pues, una vida propia, lo cual explicaría, en parte, las diferencias entre las expectativas que tienen quienes desde fuera intentan modificarla (incluso con buenas intenciones) y las que tienen los profesionales a los que se dirigen las pretendidas modificaciones, esto se debe a que cada comunidad posee "una lógica local para la práctica... que refleja el compromiso y el sentido de sus decisiones en acción... al final (la práctica) refleja el significado al que llegaron los que trabajan en ella" (*ibídem*, p. 2).

El compromiso que tienen los participantes de una comunidad de práctica, se traduce en aprendizaje ya que, como señala Wenger (2001), estas son un lugar privilegiado

¹⁰ Las comillas son nuestras.

para la construcción de conocimientos al ofrecer a sus principiantes acceso a la competencia la cual se incorpora a la identidad de participación¹¹.

El aprendizaje es, por lo tanto, fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales en las que llega a ser miembro, en diversos grados, de una comunidad social. Parece evidente, por tanto, que las formas más frecuentes e importantes de aprendizaje relevante y duradero son subproductos de otras actividades, efectos secundarios de la participación en actividades sociales, por formar parte de un grupo humano, social o profesional. La adquisición eficaz de habilidades, actitudes y conocimientos tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida (Lave & Wenger, 1991).

Así pues, el pensamiento, la acción y los sentimientos humanos crecen animados en contextos sociales, culturales y lingüísticos. El significado de los conceptos y teorías ha de situarse en las prácticas de la vida real donde tales conceptos, ideas y principios son funcionales y donde estos constituyen recursos de comprensión y actuación para los aprendices. El grado de relevancia del significado que tome un concepto o práctica está en la medida que se adapte al contexto, lo cual se origina mediante la continuidad de su uso. Si además se busca que haya calidad en los significados de los conceptos, se requerirá una especie de distanciamiento, de ruptura con las apariencias de las redes establecidas de comprensión e interpretación¹².

Parece obvio que la *continuidad* además de garantizar la relevancia del aprendizaje genera estabilidad, repetición y, a la larga, invisibilidad de las propias formas de interpretar. La mirada que emerge del contexto y se corresponde con la interpretación del grupo se consolida como supuestos incuestionables, naturales, que se pueden convertir en obstáculos para el desarrollo ulterior del conocimiento.

Las comunidades de práctica son, en estricto sentido comunidades donde se aprende, no obstante, nosotros caracterizamos al equipo docente de nuestra investigación como una comunidad de práctica y no como una comunidad de aprendizaje, porque las segundas, según Bolívar (2000) tienen como propósito explícito conseguir una meta de aprendizaje. Insistiremos que, aún cuando reconocemos que cualquier evolución en la práctica supone una comprensión nueva y por tanto una construcción de conocimientos, ese cambio es característica *sine qua non* de la práctica, al contrario de proponerse explícitamente aprender algo.

¹¹ La identidad de los participantes en relación con la comunidad es analizada con la noción de Participación Periférica Legítima, la cual explica, entre otras cosas el proceso mediante el que un participante recién llegado a una comunidad va aprendiendo las maneras de hacer como de negociar en la comunidad.

¹² Que, en nuestro entender, no es otra cosa que lo que Schön llama *reflexión sobre la acción*. Cfr. Schön (1992).

2.3.1. ¿Cómo aprenden las comunidades de profesores?

Queremos destacar dos ideas del apartado anterior: i) las personas aprenden durante el transcurso de la actividad; ii) la práctica se construye históricamente por todos los que participan en ella. Nos parece lógico sugerir que la construcción de conocimientos ocurrida al interior de un grupo, una comunidad o una institución es un proceso ininterrumpido, porque al evolucionar la actividad requiere de cambios en la participación de quienes la codeterminan. Por lo tanto, en consonancia con Senge (1992), podemos afirmar que el aprendizaje se da en las organizaciones.

Lo anterior significa que, por ejemplo, el aparente rechazo de un grupo de profesores hacia ciertas propuestas, es en realidad una respuesta en el continuo de la actividad de esa comunidad. Lo anterior puede contravenir nuestra visión romántica del aprendizaje como “deber ser”, sin embargo, como ya hemos señalado aquí, el aprendizaje lo vemos como la construcción social de conocimientos relevantes para un grupo de personas que desarrollan una actividad en conjunto:

En un sentido general todas las organizaciones aprenden, pero sólo algunas están comprometidas con un proceso de *construcción social* del aprendizaje organizativo: (mediante la) modificación organizativa de sus estructuras cognitivas (como forma de conocimiento en la acción), y de los procesos de representación, formalización, distribución y uso de semejante conocimiento. (Bolivar, 2000, p. 25)

La noción de *aprendizaje organizativo*, según Bolivar (2000 pp. 18-19), se explica como un proceso que genera cambios en los modos habituales de hacer en la organización, esto es, “un proceso de mejora de las *acciones* mediante una mejor *comprensión* de la situación¹³” (*ibidem*, p. 22), es, en términos de Schön, conocimiento en y para la acción.

El aprendizaje organizativo se da, en gran medida, cuando los miembros de una organización adquieren información del entorno y tienen capacidad para generar respuestas adecuadas. Este proceso está mediado por tres factores: el repertorio de estrategias cognitivas individuales, la cultura institucional de la escuela y la estructura formal de la organización. Para desarrollar el aprendizaje organizativo en las escuelas parece preciso centrarse, entre otros, en dos factores: (a) los modos de trabajo de los profesores, como elementos clave para hacer más efectiva la organización, y (b) qué estructura organizativa pueda ser ecológicamente favorecedora (*ibidem*, pp.58 y 59).

Cuando se dice que una organización aprende se puede refutar esta afirmación señalando que son los individuos (las mentes individuales) quienes aprenden, por tanto, cuando decimos que una organización aprende es porque existen en ella acciones organizadas que cambian visiblemente los modelos de pensamiento y acción compartidos (significados acerca de los fenómenos), las rutinas organizativas y los instrumentos de trabajo y pensamiento.

¹³ Las cursivas son del autor.

Por lo anterior es que Senge (1992, p. 179) señala que el aprendizaje organizativo no es la suma de aprendizajes individuales, el aprendizaje organizativo se genera en la deliberación práctica, en el intercambio y en la colaboración, supone, por lo tanto que los miembros de una institución que actúan como colectivo, desarrollen competencias nuevas para la resolución de problemas de forma creativa. Los resultados de esa resolución son estimados por ellos mismos como valiosos. Lo anterior está en plena consonancia con los principios propuestos por Wenger acerca de las comunidades de práctica expuestos con anterioridad.

Senge (1992, p.24) distingue dos estadios del aprendizaje organizativo que se pueden identificar claramente como formas de resolver los problemas de la manera en que también hemos dejado asentado en el capítulo dos:

1. *Aprendizaje adaptativo*: la organización, de modo prevaeciente, resuelve sus problemas en función de las formas que anteriormente ha empleado, adaptándolas a las nuevas situaciones. Se *reacciona* (aprendizaje reactivo) a los eventos, con una mirada a corto plazo, cifrándose en los síntomas más que eliminar las causas subyacentes.
2. *Aprendizaje generativo*: consistente en crear nuevas visiones y estructuras que controlen el *sistema*. La resolución de los problemas que se presentan en la organización pasa por el reconocimiento de las fuentes sistémicas que los engendran, favoreciendo así su eliminación por una *reestructuración* de sus puntos de vista (modelos mentales) de la realidad.

En lo anterior puede observarse dos nociones al parecer en contradicción:

- a) Aprender es *socializarse* en los valores establecidos y en los modos habituales de hacer, la memoria es una capacidad de retención y las respuestas se producen por saber aprovechar, explorar o adecuar lo ya sabido a las nuevas situaciones.

Y frente a lo anterior:

- b) Aprender es *saber dar respuestas nuevas* y diversas, aplicando creativamente la memoria, y "explorando" nuevos modos de hacer (Bolívar, 2000, p.33).

Ambas imágenes parecen estar en confrontación, sobre todo en lo que a la formación del profesorado se refiere. Pareciera que, en ocasiones, habría que decantarse y preferir la transformación que supone el aprendizaje generativo sobre el adaptativo, sin embargo, ambos tipos de aprendizaje convergen en los grupos de profesores y, conviene señalar que, el aprendizaje adaptativo puede constituirse en material para el aprendizaje generativo; ambos se alimentan conjuntamente ya que toda organización, en tanto institución, requiere y precisa de cierta estabilidad temporal que está dada porque los sujetos en ciertas circunstancias se adapten, como se puede constatar en las grandes parcelas de la práctica de docente que no siempre requieren esfuerzos transformadores en lo que habitualmente se hace.

En razón de lo anterior es que podemos afirmar que el trabajo de una comunidad de práctica, como es el caso de los profesores, impacta en toda la organización del centro. Eso nos permite concebir a los centros educativos como "organizaciones que aprenden" lo cual significa, entre otras cosas, entender que -de suceder el cambio y la mejora- no

será tanto por reformas estructurales gestionadas externamente, cuanto porque los profesores del centro sean capaces de adquirir, analizar, comprender y planificar de acuerdo con la información que les llega del entorno y de sus propias demandas internas.

A las propuestas para fomentar el aprendizaje organizativo dentro de los centros escolares Bolívar las sitúa (*ibídem*, pp.62 y 63) como continuadoras de dos *movimientos* iniciados en la década de los ochenta: (a) las *Escuelas Eficaces* que mostraba cómo la organización formal del centro escolar marcaba una diferencia en la educación que reciben los alumnos sobre todo en cuanto a equidad y progreso; debido a que su mirada se centraba en los resultados, surgió como respuesta el movimiento (b) *Mejora de la escuela* que centraba sus esfuerzos en el proceso, a saber, en las estrategias colegiadas para el desarrollo profesional, relevando el énfasis en los resultados.

El aprendizaje organizativo, por tanto, reconoce y favorece demandas de los dos movimientos citados: el efecto del centro en la mejora de la educación y la cohesión de las distintas unidades del centro educativo derivadas de las escuelas eficaces, así como la capacidad del centro para gestionar el cambio fruto del aprendizaje colegiado derivado de la mejora de la escuela:

La autonomía, la descentralización y el incremento en la capacidad de tomar decisiones a nivel de centro parecen ser condiciones estructurales necesarias, aunque no suficientes, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización. El foco del cambio es preciso que se dirija al currículo, a las prácticas docentes, a las estructuras organizativas y a los procesos necesarios para apoyar tales cambios (*ibídem*, p. 67).

No se trata de un trabajo colaborativo por sí mismo, sino sobre aquello que repercute directamente en su trabajo docente ya es importante que la mayor parte de los esfuerzos del equipo docente sean sobre los problemas relevantes del currículo y la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

Al respecto Fullan señala:

La agenda del aprendizaje (de los estudiantes) y las condiciones de aprendizaje (del profesorado) son dos caras de la misma moneda. Es fácil especializarse en una o en otra cerrando la puerta del aula o llegando a ser un miembro del comité profesional. Las reformas de la didáctica y de las normas de la profesión están íntimamente relacionadas. Podemos fracasar produciendo mucha reestructuración pero poca reculturización en la enseñanza, aprendizaje y colegialidad profesional. (1995, 233)

Para lograr que una escuela sea tanto un centro laboral como una unidad de formación e innovación se requiere que ésta sea pensada como una tarea colectiva, esto es, analizar, reflexionar y discutir conjuntamente lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que trabajando juntos, todos pueden aprender de todos, compartiendo logros profesionales y personales y, también, las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza.

Si se acepta el juicio, cierto o no, fundamentado o no, en torno a que lo que debe ser cambiado en las escuelas es la manera en que aprenden los alumnos, supuesto que conlleva el impulso por mejorar e innovar las prácticas docentes, sucede, como señala Sarason (1990: p.145) que "es virtualmente imposible crear y mantener las condiciones para un aprendizaje de los alumnos cuando no existe para sus profesores", porque: sólo cuando los profesores están continuamente aprendiendo y pensando sobre cómo mejorar su práctica es cuando pueden colectivamente crear las óptimas condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes. (Comisión Real de Ontario sobre el Aprendizaje, citada por Bolívar, 2000, p. 85).

Para conectar las estructuras organizativas y los procesos educativos, Elmore (en Bolívar, 2000, p. 68) propone "proyectar hacia atrás" porque la estructura en sí misma no es la cuestión. Estamos de acuerdo en que lo que pretendemos es mejorar cualitativamente las prácticas docentes, y sabiendo lo que es preciso para generar estas prácticas, entonces podremos crear las estructuras que pudieran apoyar este aprendizaje y prácticas. Centrar la mirada en las prácticas para proyectar estructuras organizativas.

Por lo anterior, no es el sistema ni el aula lo que debe cambiarse: es el centro escolar, ya que es el punto donde se concretizan: la política educativa, las demandas del entorno y del aprendizaje de los alumnos y profesores. Según Bolívar (*ibídem*), los estudios muestran la existencia de una serie de factores críticos para que las innovaciones en los centros sean exitosas, dichos factores impactan en la estructura organizativa y el clima organizativo del centro, siendo insumos mutuos. De ahí que la estructura organizativa y los procesos de organización del centro determinen, por un lado el estilo directivo del equipo del centro (gestión) como las relaciones y el grado de integración entre los diferentes agentes educativos, pero a su vez el clima organizacional ayude a promover y consolidar determinado tipo de estructuras y procesos administrativos.

En todo ello sobresale o se reitera el tipo de relaciones que existen y se promueven entre los miembros de la organización, y más en particular en el equipo de profesores. Lo característico de las relaciones entre los miembros de una comunidad de práctica es que:

no están basadas en contratos sino en compromisos... se definen por basarse en valores, sentimientos y creencias que proveen las condiciones necesarias para crear un sentido de *nosotros* de una colección de ellos.; en lugar de controles externos, las comunidades cuentan con normas, propósitos, valores, socialización profesional, colegialidad e interdependencia natural (Sergiovanni, 1994, p. 217).

Por lo tanto, la manera en que un equipo de profesores llega a consolidarse como una comunidad de práctica y, en consecuencia, logra un clima relacional que lo permita, es un tema trascendental para quienes apuestan por transformar la escuela desde dentro y la formación del profesorado de manera situada. Tomando en cuenta la propuesta de Bolívar (2000, pp. 95 y 96) podemos señalar la existencia de cuatro variables críticas para que un equipo de profesores llegue a ser considerado como una comunidad de práctica:

- a) *Valores institucionales compartidos*: esto es la manera en que se valora el proceso de aprendizaje de los alumnos (no sólo en su aspecto evaluativo, que también, sino en el aspecto de sentido); la interdependencia y trabajo en equipo, la posibilidad de expresar de forma abierta de las diferencias; el compromiso y apoyo mutuos.
- b) *Recursos* sean materiales creados o las innovaciones llevadas a cabo, mismas que requieren, la mayoría de las veces, pensarse en tiempos extra áulicos y fuera del horario laboral, lo cual expresa inequívocamente el compromiso común adquirido.
- c) *Liderazgo*, el cual se distribuye entre todos los profesores y a distintos niveles o tareas.
- d) *Estructuras organizativas* que permiten la toma de decisiones descentralizada, por ejemplo la enseñanza en doble tutoría y en equipos y los proyectos de trabajo conjuntos.

Para Kruse & Louis (1997) el que un equipo de profesores llegue a ser una comunidad de práctica, resulta benéfico en los siguientes aspectos:

- *Distribución de la autoridad*, el cual determina quien decide y qué decisiones se toman. Esta manera de trabajar implica que el profesorado asuma progresivamente la responsabilidad en la toma de decisiones de diversos campos, por consiguiente, la autoridad del profesor se incrementa más allá del aula, lo cual redundará en compromiso y responsabilidad hacia el centro. Para evitar la balcanización de los equipos, es preciso que, de existir grupos distintos de profesores, sea el centro el punto de vista para la toma de decisiones.
- *Democratización de las decisiones*. Lo cual se hace mediante un proceso de discusión y participación formal e informal.
- *Sistema personal de compensaciones*. El profesorado encuentra en los equipos docentes compensaciones psicológicas tales como el apoyo emocional y moral, dignificación personal, asistencia intelectual, seguridad y aliento personal.
- *Comunicación a partir del diálogo*. La evaluación y planificación conjunta mejora la comunicación y el procesamiento de la información.
- *Incremento de eficacia*. Trabajar como iguales incrementa el sentido de responsabilidad por mejorar la enseñanza.

Por todo lo que hemos señalado en este subapartado, afirmamos que si la escuela es el centro del cambio, más en concreto la manera en que se organiza la actividad del equipo docente, este es el nivel de adecuado de concreción del objetivo de nuestra investigación: Analizar la manera en que el contexto co-determina la actividad conjunta del profesorado, de lo cual nos ocuparemos en el siguiente apartado, mismo que es el último de este capítulo.

2.4. El análisis de los centros educativos desde la visión constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje

Como se recordará, en el capítulo dos hemos postulado el triángulo de la actividad conjunta como la representación más adecuada de la relación entre los elementos que intervienen en el proceso de construcción de conocimientos. Coll (1994, p.18) señala que ésta representación surge con el propósito de identificar, comprender y explicar los mecanismos y procedimientos mediante los que se consigue promover y facilitar la construcción de significados y atribución de sentido en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje escolar.

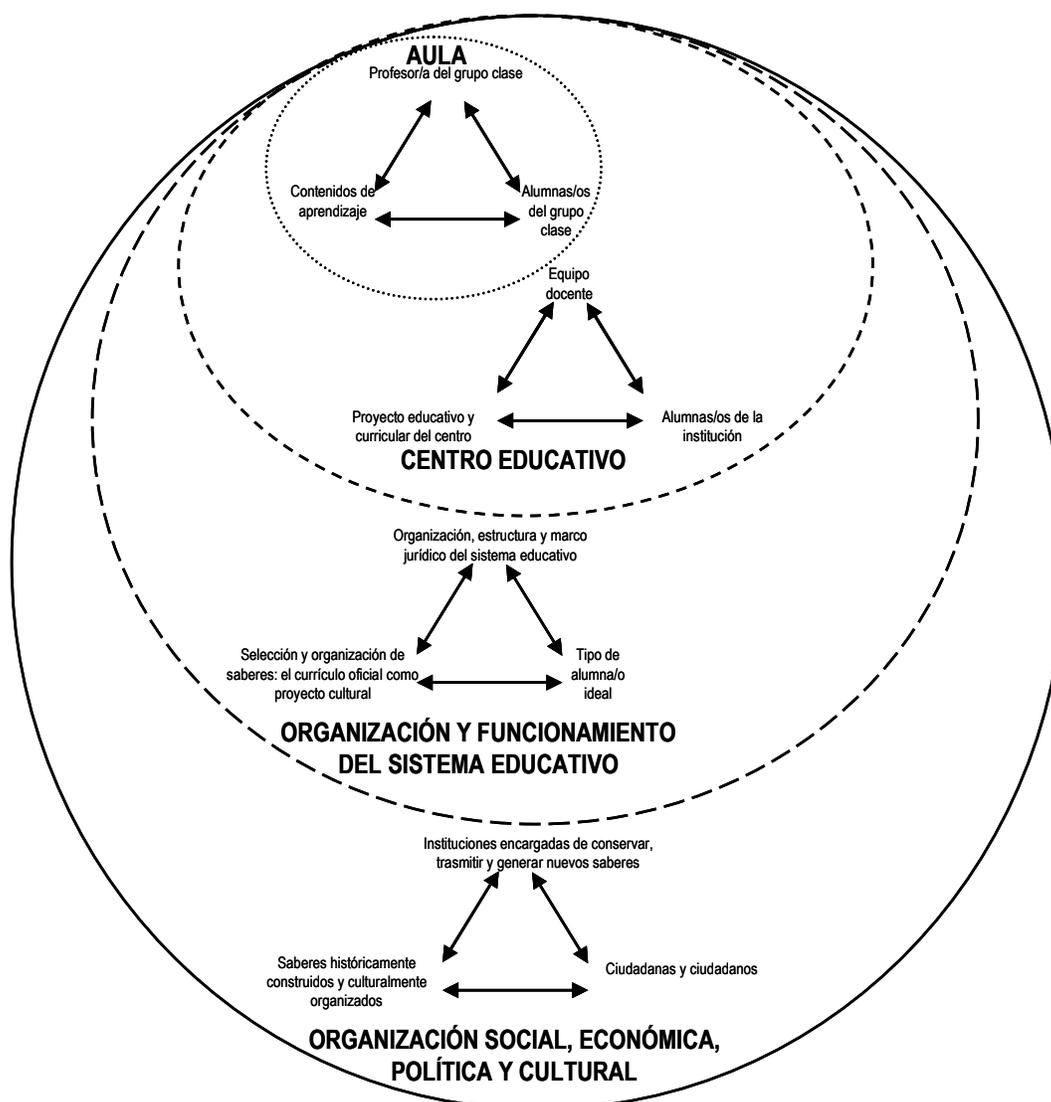


Figura 2.1. Ámbitos de análisis de las prácticas educativas escolares (Basado en Coll, 1994 y Martín & Mauri 2004).

El nivel más básico del triángulo de la actividad conjunta está compuesto por los aprendices, los contenidos de aprendizaje y los profesores que actúan como mediadores. Sin embargo tanto el propio Coll (*ibídem*) como sus colaboradores (Martín & Mauri, 2004) señalan al menos cuatro niveles implicados en la configuración de la práctica educativa que se encuentran representados en la Figura 2.1.: la organización social, económica, política y cultural; el sistema educativo; el centro educativo y el aula.

Como señala el propio Coll (1994, p.17) “ninguno de los cuatro ámbitos señalados determina por sí sólo la práctica educativa aunque los cuatro contribuyen a modelarla en mayor o menor medida”. En razón de ello en nuestra elaboración sólo el nivel más exterior se representa con una línea continua, con lo que queremos expresar que la relación entre los ámbitos debe interpretarse como multidireccional: lo que sucede en un nivel no está determinado sólo por lo que ocurre en el ámbito más amplio que lo contiene, las relaciones entre los niveles son “más bien recíprocas... y se establecen entre ámbitos inmediatos como separados” (*ibídem*).

Así mismo el estudio de la práctica educativa en cada nivel supone que se adopten perspectivas teóricas y, por ende, metodológicas, adecuadas para cada ámbito.

Como puede observarse en la figura 3.1., los vértices del triángulo de la actividad conjunta son distintos en cada ámbito o nivel. Así, en el nivel relativo a la *Organización social, económica, política y cultural* se encuentran:

“i) el conjunto de saberes o formas culturales históricamente construidas y culturalmente organizadas; ii) las instituciones encargadas de conservar, transmitir y generar nuevos saberes y iii) las ciudadanas/os que se relacionan de múltiples formas con los saberes culturales a través de las instituciones mediadoras” (*ibídem*).

En segundo ámbito corresponde a la *organización y funcionamiento del sistema educativo*, en el vértice inferior izquierdo de este triángulo aparece la selección de los saberes culturales provenientes del vértice similar del nivel anteriormente abordado, estos saberes se plasman en propuestas curriculares, o lo que es lo mismo, el currículo preescrito de manera formal por las autoridades competentes; “el vértice de las instituciones se concreta en la organización y estructura y funcionamiento del sistema educativo” (Martín & Mauri, 2004); y del vértice de las ciudadanas/os del anterior ámbito se extrae una representación idealizada del alumnado que se pretende formar. Las relaciones entre los vértices de este nivel, Coll (1994, p.19) la ejemplifica de la manera siguiente: “la selección (de los contenidos) no es ajena al tipo ideal de alumno que se pretende conseguir ni a la naturaleza y funciones de las instituciones encargadas” de transmitir esos saberes.

En el tercer ámbito, el del *centro educativo* uno de sus vértices es ocupado por “el proyecto educativo y la oferta curricular que, de manera más o menos reflexiva y formalizada se ofrece al alumnado que acude a él” (*ibídem*, p. 20). En el vértice superior se encuentra la estructura organizativa y de funcionamiento adoptada y creada en cada centro, pero en especial por su equipo de profesores, la cual constituye

uno de los factores decisivos sobre la dinámica que establece cada profesor con su grupo de alumnas y alumnos. Las relaciones de este ámbito con el precedente y el subsiguiente tienen una importancia notable, ya que es donde finalmente el currículo formal toma cuerpo a manera de una nueva selección, ya que de todo éste, se supone, el equipo docente decide qué contenidos se abordarán en qué ciclos, pero además se decide ciertas orientaciones pedagógicas para su tratamiento en el aula, basadas en las representaciones, más o menos concientes, que tengan del alumnado que acude al centro.

Antes de pasar al siguiente ámbito, queremos aclarar, siguiendo a Martín & Mauri (2004, p. 581), que el vértice ocupado en el tercer nivel por el equipo docente debería incluir, idealmente, a toda la comunidad escolar, sobre todo a las madres y padres de familia. No obstante la puesta en marcha del proyecto educativo, suponiendo que toda la toda la comunidad escolar lo ha realizado, recae de manera directa en los docentes. En el cuarto nivel está el *aula* y está representado por el triángulo de la actividad conjunta más conocido, elaborado desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje. Sus componentes y relaciones ya se han descrito tanto en este apartado como en el capítulo segundo.

Debido a nuestro objeto de estudio el ámbito más adecuado de análisis es el relacionado con el centro. Por ello es que en el siguiente subapartado nos ocuparemos de ampliar las reflexiones relativas a las exigencias de adoptar el modelo propuesto por Coll y sus colaboradoras.

2.4.1. La cuadratura del triángulo en el análisis de las comunidades de profesores

Hemos propuesto, en el apartado anterior, que la interacción entre los elementos del triángulo de la actividad conjunta propuestos para el análisis práctica educativa a *nivel* de centro (el proyecto de centro, el equipo docente del mismo y el alumnado concreto que asiste a él) determinan de manera decisiva los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las con el alumnado de cada grupo clase.

Hemos señalado, también que es el equipo de profesores un elemento decisivo de lo que sucede en este nivel, porque son estos quienes realizan los ajustes necesarios entre el currículo oficial que el sistema educativo formal les ha encomendado y las necesidades propias del alumnado. Lo anterior significa que, el impacto educativo de una institución escolar depende del grado en que se ajusten las expectativas sobre los alumnos y los alumnos de carne y hueso, tarea que encomendada primordialmente a los docentes.

Debido a lo anterior Martín & Mauri (2004, p. 583) advierten que la estructura organización y funcionamiento que se construya en el centro, terminan influyendo al alumnado por un proceso de doble vía:

- *Indirecta o mediada*, producida por la práctica que cada docente adopta en el grupo, que, hemos de insistir, se configura por las propias relaciones establecidas entre los elementos del triángulo de la actividad conjunta a nivel centro.

- *Directa*, producto de la participación del alumnado en las actividades del centro tanto dentro como fuera del aula, así como en ausencia o presencia del docente, esto es, en la medida que se forman parte de una institución con un clima social determinado por los valores y modelos de actuación que se transmiten. Esto es, la vida en los pasillos, el recreo, actividades extraescolares.

Respecto a la fuente de influencia directa, queremos destacar que la práctica de cada profesor con el alumnado, organizado en grupo clase, está ligada íntimamente a la coherencia, el ajuste y la viabilidad del proyecto educativo del centro, y lo anterior está ligado a la historia evolutiva del equipo docente como comunidad de práctica. La coherencia viene dada en función de los significados compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, en la medida que se comparten los principios educativos la práctica puede ser considerada como coherente o no; por ejemplo, un “recién llegado” a un equipo de profesores, puede considerar a las prácticas comunes como carentes de sentido y viceversa, un grupo de profesores puede considerar las prácticas de un recién llegado como incoherentes.

En cuanto al ajuste del proyecto educativo del centro, este varía en función de su adaptación al proyecto social y educativo reflejado en el currículo oficial, pero es indispensable que se conozcan las características y necesidades específicas de los alumnos, aspecto que también evoluciona en la medida que se esté integrado a las prácticas del centro, porque, como ya hemos señalado a lo largo de este capítulo, éstas se codeterminan en sus relaciones con el medio social y cultural; una adaptación no es tal si no responde a una demanda específica del contexto.

La viabilidad de las condiciones efectivas para que el proyecto sea llevado a cabo, trae de nuevo a cuento, el hecho de que sólo estando en el centro educativo concreto, esto es viviendo en la cotidianidad del mismo, se puede lograr su puesta en práctica.

Martín y Mauri (2004) señalan que, “con el fin de analizar el grado de coherencia, ajuste y viabilidad del proyecto” sean distinguidos dos componentes básicos, que aunque se presenten separados están relacionados de forma indisoluble. Los dos componentes son (pp. 585-587):

- a) *Factores* responsables de las decisiones incluidas en el proyecto escolar, entre los que se encuentran:
 - los criterios de agrupamiento de los alumnos;
 - la organización del tiempo,
 - la estructura y organización de los espacios escolares;
 - grado de interdisciplinariedad con el que se organizan las materias curriculares;
 - el tránsito de los alumnos entre cursos, ciclos y etapas.
- b) *Procesos* mediante los que se toman las decisiones y se implementan en la práctica. Estos procesos tienen que ver, por un lado, con las dinámicas de trabajo que permiten construir los significados compartidos y, por otro lado,

con el ajuste entre los vértices del triángulo de la actividad conjunta del propio nivel de centro. Por tanto interesa:

- La existencia de instancias de coordinación y participación.
- La participación en cuanto a implicación del profesorado.
- El liderazgo visto en las estructuras o en las personas.
- El grado de autonomía respecto tanto a la administración como a los docentes
- La puesta en marcha de procesos de evaluación.

Queremos cerrar este capítulo señalando que, los factores y procesos recién expuestos, serán nuestra vía de entrada para abordar el reto de dar cuenta del contexto. El recorrido que hemos seguido para llegar hasta ellos, la aventura, nos ha llevado a entender el trabajo que realiza el equipo de profesores como una comunidad de práctica, noción que se antoja difícil de asimilar si no se cuenta con una representación clara del contexto y la cultura. Al final de todo, o al principio de todo, siempre está y estuvo la cultura.

SEGUNDA PARTE: El estudio empírico

Metodología de la investigación

Caracterización del caso: Historia de un bonito lugar

*Actividad conjunta del profesorado del Institut de Sils: la resolución de problemas
considerados relevantes para su práctica docente*

Discusión de los resultados

Consideraciones finales

El estudio empírico

Si los hechos no encajan en la teoría, cambie los hechos.

Albert Einstein.

Esta segunda parte está compuesta por cinco capítulos. El capítulo tercero, con el que abrimos, es el metodológico; en él discutimos cómo los supuestos teóricos expuestos en los dos primeros capítulos determinan la lógica de la investigación los supuestos que el caso elegido debía recoger y datos que fueron necesarios recolectar. Además mostramos la forma en cómo sistematizamos y analizamos la información obtenida. Este capítulo constituye un puente entre la teoría y la práctica, porque justamente está hecho de teoría y criterios prácticos puestos, en los restantes cuatro capítulos en marcha.

En los capítulos cuatro y cinco se presentan los resultados del estudio. Podrá observarse que la lógica de presentación, en relación a cómo expusimos los dos capítulos teóricos, la hemos invertido, porque creímos que sin los elementos que constituyen el contexto de la actividad, expuestos en el capítulo cuatro, no se puede entender muchos de los elementos que se exponen en el capítulo cinco. De ahí que:

- En el capítulo cuatro damos cuenta del contexto en que se inscribe la actividad conjunta del grupo docente observado. Daremos un repaso a la historia que el grupo de profesores ha recorrido hasta llegar a consolidarse como equipo de docente de un centro, presentaremos algunos aspectos del proyecto educativo del que los docentes del caso observado han ido construyendo y ejemplificaremos algunos elementos relacionales que surgen cuando abordan una actividad conjunta.
- En el capítulo cinco nos ocuparemos del análisis de la actividad conjunta de grupo de profesores observado. En primer lugar daremos cuenta del marco más inmediato en que la actividad observada se inscribió; en segundo lugar expondremos los criterios que nos llevaron a elegir una determinada Secuencia de Actividad Conjunta (SAC); después detallaremos la actividad conjunta en cada una de las sesiones de la SAC elegida, así como las fases para abordar el problema que encontramos en cada una de ellas; en cuarto lugar explicaremos la evolución de la Actividad Conjunta poniendo énfasis en su estructura y su contenido.
- El capítulo seis en responderemos a las preguntas que nos hemos planteado, para lo cual ilustraremos los principales hallazgos y los contrastaremos con el enfoque teórico adoptado
- Finalmente, en el séptimo capítulo expondremos las conclusiones de este proyecto de investigación, las cuales están ligadas al proceso de realización, a los límites del proyecto y a su posible uso en el contexto del asesoramiento psicoeducativo de México.

3. Metodología

No hay un método para cazar ideas. O, lo que es lo mismo, todo vale con las ideas: la analogía, el plagio, la inspiración, el secuestro, el contraste, la contradicción, la especulación, el sueño, el absurdo... Un plan para la adquisición de ideas sólo es bueno si nos tienta continuamente a abandonarlo, si nos invita a desviarnos de él, a olfatear a derecha e izquierda, a alejarnos, a girar en redondo, a divagar... Aferrarnos con rigor a un plan de búsqueda de ideas es una anestesia para la intuición.

Jorge Wagensberg

Como expusimos en los capítulos anteriores, hemos adoptado la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje para la delimitación y comprensión del fenómeno que nos interesa investigar. Resta, por tanto, indicar la manera en que se realizó la investigación, de lo cual nos ocuparemos en este apartado.

Según Vygotsky (en Wertsch, 1988) piedra angular de la visión constructivista sociocultural, la psicología debe seguir un método que suponga¹:

- *Analizar el proceso, no el objeto*, mostrando la historia evolutiva de los procesos.
- *Describir versus explicar* el origen dinámico y causal de los procesos, revelando las relaciones entre apariencias y esencias. La explicación se ayuda de la descripción, esto es, de las manifestaciones del objeto.
- *Estudiar históricamente* el proceso de cambio del objeto. Una actividad sólo se puede comprender como historia de la actividad. Las reacciones complejas deben ser estudiadas como proceso vivo, no como objeto.

La perspectiva de investigación cualitativa es la que mejor responde a los presupuestos anteriormente señalados ya que, como señalan Taylor & Bogdan (1998, p. 20), este tipo de investigación se realiza estudiando la realidad en su contexto natural de producción; así mismo la realidad es considerada desde este enfoque como dinámica, global y construida en un proceso de interacción y retroacción con ella misma, en razón de ello los estudios se realizan a través de un prolongado y/o intenso contacto con el campo o situación de vida donde el investigador intenta, como mucho, analizar al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, intentando entender su lógica, ordenaciones y normas tanto implícitas como explícitas.

Por lo anterior es que, para el enfoque cualitativo, resulta esencial el estudio de los procesos de negociación de los significados que los sujetos llevan a cabo para construir la realidad, de ahí que la aproximación cualitativa sea, en primer lugar, una mirada interpretativa e inductiva.

¹ El propio Vygotsky llamaba a este método NATURALISTA, pero en algunos manuales de metodología se opone dicho término al método utilizado en ciencias sociales o humanas, entendiendo por naturalista el que hace control de las variables y la experimentación.

La orientación interpretativa en psicología tiene a Bruner (1988) como uno de sus principales representantes. Este autor señala que la narración es una manera de construir la realidad o mejor dicho, que la vida toma la forma del relato que los sujetos narramos de ella, pues nuestros relatos median entre la propia experiencia y la construcción social de la realidad. Decir que nuestro enfoque es narrativo, implica aceptar que la construcción del conocimiento es fruto de la negociación de un discurso que permea a sus negociantes en un incansable proceso de ida y vuelta (discurso-sujetos-discurso-sujetos).

Las opciones metodológicas se tomaron de acuerdo a los objetivos planteados que, recordemos eran:

- 1. Analizar la manera en que el contexto codetermina la actividad conjunta del profesorado.**
 - 1.1. Describir la trayectoria del equipo docente para comprender la manera en que organizan la actividad conjunta los docentes.
 - 1.2. Caracterizar los elementos relacionales que intervienen en la manera como se organiza el grupo de profesores.
- 2. Analizar la actividad conjunta del profesorado mediante la cual resuelve los problemas que consideran relevantes para su práctica en el centro.**
 - 2.1. Determinar y explicar la evolución de la actividad conjunta del profesorado cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro.
 - 2.2. Caracterizar, de existir, los momentos o fases que se encuentran el proceso de resolución de problemas por parte del grupo de profesores.

En los apartados siguientes de este capítulo desarrollaremos la manera en que esta mirada cualitativa se ha concretado y las unidades de estudio que hacen a la investigación operativa; así mismo daremos cuenta de cómo recolectamos, sistematizamos y analizamos la información y, finalmente caracterizaremos la situación estudiada.

3.1. Fundamentos del trabajo empírico

Josep Juandó (2008) señala que la investigación cualitativa tiene como característica ser de diseño abierto, pues:

antes de comenzar el proceso, el investigador no sabe bien que encontrará y lo que encuentre deberá conducir la investigación, y remodelar su propio diseño. La investigación cualitativa tiene como valor, precisamente, poder incorporar en cada momento del proceso aquellos elementos que se manifiesten relevantes aunque de entrada no hubieran sido previstos (*ibídem*, p. 35 y 36²).

² La traducción es mía.

Según Rodríguez, Gil & García (en Juandó, 2008, p. 36) “Si hay algo común a los diferentes enfoques cualitativos es el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador”; lo anterior implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales descriptivos y sus significados de las rutinas y las situaciones problemáticas en la vida de las personas y, por lo tanto, otro rasgo de la investigación cualitativa es la utilización de múltiples métodos, como lo señalan Taylor & Bogdan (1998) y Rodríguez (1999).

Si lo que se quiere es, como sucede en nuestra situación, captar la manera en que los profesores se prestan ayuda mutua en la construcción de conocimientos dentro del mismo contexto (situacional e histórico) de las actividades, para ello se necesita un diseño abierto que permita la incorporación de muchas técnicas de recogida de información. Una estrategia³ que incorpora dicha premisa es el *estudio de casos*, por lo que ésta será la manera de concretar la recolección de la información en el campo.

Como afirma Yin (1990, p. 23):

Un estudio de caso es una investigación empírica:

- que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real;
- se utiliza cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes;
- en la que se utilizan múltiples fuentes de datos⁴.

El estudio de caso, según Yin (2006, p. 112), se justifica cuando, en primer lugar, se pretende responder a cuestiones descriptivas (qué pasó) o explicativas (cómo o por qué ocurre algo) y, en segundo lugar, cuando se quiere comprender de manera profunda una situación en particular.

Los estudios de caso tienen una doble finalidad (Martínez Carazo, 2006, p. 171):

- a) Descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado.
- b) Exploratorias, si a través de las mismas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio.

Para conseguir que la *finalidad descriptiva* sea lograda las observaciones deben realizarse en el entorno natural de producción ya que, a diferencia con otros métodos de investigación, la recogida y el análisis de datos se hacen simultáneamente. Por ejemplo en una entrevista, una segunda fuente puede contradecir a una primera y se puede regresar a ésta o buscar una tercera fuente. Por tanto, en los estudios de caso, según Juandó (2008), la recolección de la información tiene por intención, mostrar de la manera más profunda posible la realidad del caso que se estudia.

La *finalidad exploratoria* busca la generalización analítica, entendida como la utilización del caso para ilustrar, representar o generalizar una teoría. Conviene señalar si se busca la generalización es porque:

³ Referido como estrategia y no como método por Yin (1990, p. 23) quien se apoya en Schramm y Hoaglin.

⁴ La traducción es mía.

Incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares...Por tanto, la cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que algunos autores prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización en la investigación de naturaleza cualitativa. (Martínez Carazo, 2006, p. 173)

Por tanto, la transferibilidad está condicionada, a la profundidad con que se realice el análisis del caso, pues la *elección del caso*, como señala Martínez Carazo (2006), es realizada con el propósito de evidenciar aquellas situaciones que resulten críticos y relevantes para valorar el desarrollo de determinados modelos teóricos y la manera en que ayudan a la explicación de determinados fenómenos, ya que, como la misma autora señala (*ibídem*, pp. 172 y 173⁵), “*un solo caso puede indicar una categoría o propiedad conceptual y, unos cuantos casos más, pueden confirmar esta indicación*”.

Por su parte Stake (1995) refiere que la elección de los casos, realizada deliberada o teóricamente, supone elegir aquellos casos que se revelan óptimos para valorar una teoría ya existente o en desarrollo; se trata de escoger aquellos que ofrezcan una oportunidad mayor de aprendizaje.

En síntesis la estrategia de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado...
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado (Chetty en Martínez Carazo 2006, p. 175).

3.1.1. Diseño del estudio y elección del caso

Yin (2006) señala cuatro pasos para la elección de casos:

- 1) Consulta a *documentos y expertos*.
- 2) Voluntad de las personas a participar en la investigación.
- 3) Riqueza probable de los datos disponibles, lo cual deberá estar en consonancia por lo que se defina en el paso 1.
- 4) Contar con evidencia preliminar, en el o los casos elegidos, de aquello que se busca.

⁵ Las cursivas y comillas son de la autora

Yin (ibídem) señala que hay dos tipos de caso; el caso único y el caso múltiple que pueden ser dos o más casos o dos o más situaciones de observación en un mismo caso. Hemos optado por realizar la investigación con un único caso. Según Coller (2000), en la investigación cualitativa, el caso investigado no se elige asumiendo que representa un universo o generalidad, sino y, sobre todo, porque representa algo relevante, lo cual está determinado por su excepcionalidad o su pertinencia teórica, en el sentido de mostrar un modelo de algo que existe y es posible.

Cabe señalar que nosotros antes de elegir, o dar con el caso estudiado, identificamos una serie de criterios derivados de la teoría que nos guiaron en la búsqueda del caso. Dicho listado tenía la finalidad de ayudarnos a *encontrar el fenómeno que nos interesaba estudiar*, lo cual significó acotar desde el inicio el número de casos posibles. Estos criterios nos guiaron, como se verá en el apartado 3.3.1, en las primeras actuaciones. El listado de criterios que se mostró a los informantes clave se encuentra en el Cuadro 3.1.

La actividad conjunta desarrollada por el equipo docente debía *reunir los siguientes criterios*:

- En lo habitual pone de relieve las competencias docentes como, por ejemplo, diseñar, planificar y/o implementar propuestas educativas.
- Se plantea incardinada en la institución conformando la propia estructura del centro, por ejemplo, reuniones de claustro, coordinaciones docentes, coordinaciones de ciclo.
- Es útil a los docentes para elaborar o re-elaborar propuestas de enseñanza que integran principios o criterios educativos que potencialmente mejoran la práctica educativa.
- Toma en cuenta al conjunto o a un grupo de docentes directamente responsables de impartir docencia, integrándolos desde su elaboración conjunta.
- Se concreta en la elaboración o re-elaboración de un producto ligado a la propuesta educativa.
- Se plantea de modo colectivo y con carácter abierto de forma que provoca la aparición de alternativas y promuevan la facilidad en las interacciones.
- Es intencionada y están al servicio último de resolver problemas que los docentes del centro consideran relevantes para su práctica, por lo anterior permiten la construcción o mejora del conocimiento del profesorado.
- Puede organizarse de forma que los docentes la lleven a cabo de forma autónoma o autosuficiente o bien contando con el apoyo de formadores, quienes se integran en la actividad a petición de los propios docentes.

Cuadro 3.1. Criterios para la elección del caso.

Se estudió un grupo de profesores de un sólo centro educativo, el cual se seleccionó tanto por la organización del trabajo del centro, como por la manera libre en que participan en la resolución de problemáticas relativas a su trabajo como docentes. Por lo tanto, suponemos que en dichas situaciones se prestarán ayudas al proceso de solución de los problemas y, en consecuencia, en la construcción de conocimientos.

Debido a la naturaleza comunicativa que, de manera intrínseca, posee la ayuda educativa y su ajuste, el equipo de profesores debía permitir, en la medida de lo posible, el registro de todos los intercambios comunicativos entre ellos. Así mismo, dado que el núcleo elemental de investigación es la ayuda educativa entre docentes para la construcción de su conocimiento, interesan situaciones de interacción continuada, pues lo que se pretende es observar, de presentarse, la evolución y cambio del ajuste de las ayudas entre el profesorado; por ello es que se requirió observar y registrar actividades realizadas en más de una sesión.

Hemos elegido como caso un centro de educación secundaria público. Una de las razones para la elección anterior, es que al menos de manera ideológica, nos interesa dar a conocer buenas prácticas en los centros y, sobre todo, de los docentes que laboran en ellos, los cuales, de manera habitual, hacen frente a las críticas dirigidas tanto a la escuela pública como al profesorado y, pese a los casi siempre limitados e insuficientes recursos destinados a la educación por los gobiernos y la falta de planes de largo calado, siguen esforzándose y dando la cara a los problemas, con la intención de mejorar la calidad de la educación.

En resumen: optamos por la realización de una investigación de caso único, ya que con ello queremos estudiar las condiciones en las que se desarrolla la ayuda educativa entre profesores para la construcción de conocimiento relevante en situaciones problemáticas que ellos mismos definen y concretan. Debido a las formas particulares en que organizan su actividad conjunta, creemos que no cabe la comparación con otros centros educativos o situaciones de trabajo docente, por lo que la riqueza teórica que el caso puede mostrar estará en describir las situaciones contextuales en cómo organizan su actividad y cómo se ayudan cuando abordan las situaciones que ellos definen como problemáticas.

3.2. Estrategia de Análisis

En congruencia con los planteamientos teóricos apuntados en los capítulos 1 y 2 y las implicaciones metodológicas derivadas de los mismos anotadas en el presente capítulo, conviene recordar que, como hemos señalado, ambas cuestiones están relacionadas íntimamente y se influyen de manera retroactiva, pues mientras la idea de actividad conjunta reconoce su co-determinación por el contexto, al mismo tiempo la noción que esgrimimos de contexto recoge la historia evolutiva de la actividad que desarrollan los participantes implicados.

La estrategia que hemos seguido para dar respuesta a nuestros objetivos ha consistido en dirigir nuestro análisis en torno a dos unidades de estudio: *i) la actividad conjunta* en la cual se presenta la ayuda y *ii) el centro educativo* en que se desarrolla la actividad del profesorado.

Para el abordaje de cada unidad de estudio hemos distinguido diferentes dimensiones de análisis. Las dimensiones analíticas poseen un estatus similar al interior de cada unidad de análisis, su función es organizativa tanto en el abordaje como en la exposición. Estas dimensiones de análisis se recogen en el Cuadro 3.2.

| Unidad de Análisis | Dimensiones de Análisis |
|--------------------|--|
| Centro educativo | Historia del equipo docente |
| | Proyecto pedagógico |
| | Organización del centro educativo |
| | Formas en que se negocia el trabajo docente y se toman decisiones. |
| Actividad conjunta | FOAC |
| | Negociación y construcción de significados compartidos |

Cuadro 3.2. Unidades y dimensiones de análisis.

Cuando nos ocupamos de las Formas de Organización de la Actividad Conjunta, y tal como sugieren Coll y sus colaboradores, hemos realizado nuestro estudio en distintos *niveles de análisis*, en ese sentido la realización de un tipo de estudio es requisito previo para otro, por lo que hay una relación secuencial entre los niveles de análisis. La explicación de los niveles de análisis de las FOAC se encontrará de manera más detallada en el apartado 3.2.2., del presente capítulo, de momento solo señalaremos que dichos niveles de análisis son:

1. Secuencia de Actividad Conjunta.
2. Sesiones.
3. Segmentos de Interactividad y, de existir, Configuraciones de Segmentos de Interactividad.

El estudio de la dimensión analítica “Negociación y construcción de significados compartidos” requiere, por su parte, ser abordada desde subdimensiones, los cuales tienen entre sí un estatus simétrico pues su división y abordaje sólo se hace con fines organizativos y expositivos. Su explicación se encontrará, también, en el apartado 3.2.3., del presente capítulo, por ahora indicaremos que las subdimensiones para la “Negociación y construcción de significados compartidos” son:

- Gestión de la estructura de participación social
- Gestión de la tarea académica
- Gestión de significados compartidos.

Si bien el modelo que construimos supone la adopción de tres subdimensiones de análisis, estas se encuentran interrelacionadas. Estamos seguros que el acento distintivo que ponemos en cada una de ellas permite enriquecer el entendimiento de las otras dimensiones, advertimos que por sí misma ninguna dimensión ofrece una visión integral y completa del caso estudiado. En efecto, los resultados relativos a la primera dimensión, la del centro educativo, permiten entender, de manera global, algunos rasgos distintivos de la manera en que el grupo de profesores estudiado organiza su trabajo colectivo, por lo que los resultados de esta dimensión son el marco contextual de las formas concretas en se organiza la actividad conjunta del profesorado, las cuales son el foco de análisis en la segunda dimensión, la información estructural que ésta ofrece hace necesario que en la tercera dimensión se analicen las contribuciones

discursivas en las que aparece la ayuda educativa. Así, los datos de la tercera dimensión toman una riqueza o potencia que sólo se puede entender en relación y referencia con las otras dos.

En el punto 3.2.1., explicaremos la manera en que realizamos el análisis del centro educativo, esto es, el contexto de la actividad que realiza el profesorado, mientras que en los puntos 3.2.2., y 3.2.3., expondremos el modo en que realizamos el estudio empírico de la actividad conjunta del profesorado cuando aborda problemas relevantes para su práctica docente, en el primero de ellos desde las FOAC y en el segundo desde la negociación y construcción de significados compartidos.

3.2.1. Análisis del centro educativo

Como hemos señalado al final del tercer capítulo, el acercamiento para la comprensión del contexto lo haremos en congruencia con la propia perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje. Señalábamos que tanto Coll (1994) como Martín & Mauri (2004) encuentran en el *centro educativo* el ámbito adecuado para el estudio del trabajo que el equipo de profesores hace para plasmar en un proyecto pedagógico la oferta curricular definida en los ámbitos sistémicos superiores⁶; dichos ámbitos, por lo tanto, condicionan, la organización colectiva de la práctica docente.

En consecuencia con lo anterior diremos que es en este ámbito donde se expresa la manera en que los profesores negocian los problemas considerados por ellos como relevantes y pertinentes para su práctica como docentes. En efecto, es el equipo de profesores quien negocia y acuerda los contenidos y las estrategias pedagógicas generales que son consideradas como más adecuadas para desarrollarse dentro de las aulas, lo cual se realiza tomando en cuenta al alumnado en una doble dimensión: la ideal, en tanto el tipo de ciudadanos que se proyecta formar, y la real, en tanto el conocimiento de las características de los alumnos obtenido por el contacto y la práctica diaria.

Para comprender el contexto de la actividad conjunta del equipo de profesores, es necesario tomar como unidad analítica al centro educativo, a nivel teórico, eso supone:

- I. Entender la *historia del equipo docente*, para ello nosotros hemos utilizado la noción de comunidad de práctica, desde ésta se puede entender que la evolución de una comunidad docente se plasma de determinada manera en el proyecto pedagógico del centro.
- II. Concebir al *proyecto pedagógico del centro* como un factor determinante para la ayuda pedagógica que cada profesor pretende desarrollar con sus respectivos grupos/clases resulte coherente, ajustado y viable.
- III. Dar cuenta de los *factores y procesos* mediante los que se concreta y pone en marcha el proyecto pedagógico del centro.

⁶ Estos son: el ámbito de *Organización social, económica política y cultural* y el ámbito de *Organización y funcionamiento del sistema educativo* (Cfr. Figura 2.1., de esta tesis).

Los puntos anteriores se constituyeron, en un primer momento como la pauta de búsqueda de datos relativos al contexto de la actividad de los profesores para lo cual se eligieron las técnicas de la recolección adecuadas; en un segundo momento guiaron el análisis, proveyendo de indicadores o *categorías analíticas*, algunas de las cuales provienen de la propuesta realizada por Martín & Mauri (2004) recogidas apartado 2.4.1., de este informe. En el Cuadro 3.3., mostramos la relación existente entre los postulados teóricos relativos al centro educativo, las dimensiones de análisis y las categorías de analíticas que se utilizaron.

| Unidad de Análisis | Sustento teórico | Dimensiones | Categorías analíticas |
|---|---|--|---|
| Centro educativo | Equipo docente como comunidad de práctica | Historia del equipo docente. | Actividades comunes previas. Motivaciones comunes como equipo de profesores. |
| | Factores condicionantes del proyecto pedagógico | Proyecto pedagógico del centro. | Criterios de agrupación del alumnado. Organización del tiempo. Estructura y organización de los espacios escolares. |
| | | Organización del centro educativo. | Grado de interdisciplinariedad de las asignaturas. Evaluación del alumnado. |
| Procesos de implementación del proyecto pedagógico. | Maneras en que se negocia el trabajo docente y se toman decisiones. | Existencia de instancias de coordinación y participación. Implicación del profesorado en el trabajo del centro. Liderazgo. Grado de autonomía del centro. Procesos de evaluación del centro. | |

Cuadro 3.3. Dimensiones para el análisis del contexto.

3.2.2. El papel de las FOAC en el análisis de la actividad conjunta

Como ya hemos señalado en el capítulo uno, la actividad conjunta implica un doble proceso de construcción simultáneo y complejo⁷ de la estructura de la misma a partir de cuya identificación es posible identificar, a su vez, la ayuda educativa entre iguales. Por lo tanto el análisis de este fenómeno, del cual nos ocupamos con esta dimensión, se centra en la búsqueda de indicadores en relación a las formas de participación y de trabajo conjunto que facilitan las diferentes maneras de organizar la actividad conjunta a lo largo del proceso de solución del problema, para así poder identificar los tipos de ayudas y su evolución, así como las funciones que cumplen éstas en relación a las diferentes fases de solución del problema.

La actividad conjunta, desde la perspectiva que adoptamos, se identifica y caracteriza mediante las *Formas de Organización de la Actividad Conjunta* (FOAC) entendidas como la articulación e interacción entre los participantes en una determinada extensión temporal; esto es, la actividad construida en conjunto y el ajuste de la ayuda educativa depende de la interacción establecida entre los participantes, las características de los mismos, el grupo, el contenido y las actividades que realizan.

⁷ Retomamos la noción de complejidad en el sentido en que la entiende Edgar Morin, esto es, que obedece a principios de la realidad hologramáticos (la parte está en el todo que está en las partes) y circulares.

La identificación de las FOAC muestra una determinada *estructura de participación* regulada por reglas que delimitan el contexto y la actividad. Estas estructuras se configuran en dos dimensiones: i) *la estructura del contenido objeto de debate, aprendizaje y actividad conjunta*; ii) *la estructura de participación social*, vinculadas a los derechos, las obligaciones comunicativas y a los roles de los participantes en el proceso de actividad conjunta.

Según Coll *et al.*, (1992 y 1995) el estudio empírico de las FOAC se lleva a cabo mediante el análisis de la Secuencia Didáctica, la cual se define como:

un proceso que tiene: objetivos educativos concretos, utilización de determinado material, determinadas actuaciones del enseñante cuyo destinatario es el alumno, determinadas actuaciones del alumno sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar inequívocamente su inicio, su desarrollo y su finalización. (Coll *et al.*, 1995, p. 207)

Sin embargo, Colomina (1996) y Segué (2007) proponen que en los contextos de educación no escolares, como la familia y el juego entre iguales, se analice la *Secuencia de Actividad Conjunta* (SAC) “la cual refleja en su definición todos los componentes de un proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, y/o actividades de evaluación, entre otras⁸” (Segué, 2007 p. 28); con ello se mantiene la premisa de identificar con claridad el inicio, desarrollo y finalización de la actividad.

La diferencia entre la SD y la SAC estriba, sobre todo, en que el rol y función de influir educativamente a otro lo detenta, para el caso de la SD, de manera casi exclusiva una persona, mientras que en la SAC los papeles y con ello las funciones de ayuda pueden cambiar continuamente. En la realización de nuestro estudio caso adoptamos la Secuencia de Actividad Conjunta debido a que trataremos una situación en que los profesores de un centro, al abordar como iguales la solución de un problema negocian tanto la definición del mismo, como los objetivos que guían la actividad, las tareas consideradas como relevantes y los roles que cada quién adopta; esto es, entre todos los participantes se asume y distribuyen las funciones de ayuda y guía durante la actividad. La determinación de las SAC constituye el *primer nivel de análisis*.

Las SAC se componen, de manera natural, de *Sesiones* (S); las cuales se estudian, en un *segundo nivel de análisis*, de forma intermedia ya que su valor heurístico está dado porque permiten observar los procedimientos mediante los cuales, los participantes, “aseguran la continuidad y se ponen de acuerdo sobre el camino recorrido, sobre los significados ya compartidos y sobre la experiencia previa que les ha permitido construir dichos significados...” (Coll *et al.*, 1992, p. 205).

⁸ La traducción es mía.

Un *tercer nivel de análisis* consiste en estudiar los patrones estructurales de la actividad conjunta, los cuales ofrecen información sobre aspectos globales de la misma. En este nivel es necesario que se muestren las FOAC y las modificaciones en la interactividad; este análisis se llevará a cabo desde un nivel inferior, el de los *Segmentos de Interactividad (SI)*

Los SI (...) se caracterizan por responder a una determinada *estructura de participación*⁹, que regula, en una situación de actividad conjunta, los derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quién puede decir/hacer qué cosa, cuándo y a quién. Así, los SI se definen por el conjunto de actuaciones esperadas y esperables de los participantes.

(...) dos son los criterios esenciales que permiten identificar los SI en los que se divide una sesión: la unidad temática o de contenido (aquello de lo cual se habla o aquello de lo cual se ocupan los participantes) y el patrón de comportamientos y actuaciones dominantes. Así, cada vez que se produce un cambio sustancial, y por tanto detectable para el observador, en uno u otro aspecto, diremos que se inicia un nuevo SI.

(...) los SI (...) implican igualmente funciones instruccionales específicas (...) Esto hace que los distintos tipos de SI identificados tengan un significado teórico relevante desde la perspectiva de los mecanismos de influencia educativa, siendo especialmente importantes las variaciones relativas a la articulación, distribución y organización interna de los mismos conforme avanzan las SAC (Coll *et al.*, 1992, p. 205-207).

En síntesis, los SI responden a un conjunto de actuaciones típicas que lo identifican como tal, por lo que se pueden identificar estructuras de participación específicas, de ahí que cuando se cambia de temática o de patrón de actuación predominante, diremos que hubo un cambio de SI.

A diferencia de las SAC y las sesiones, que son niveles de análisis determinados por las propias situaciones de observación, los SI representan un nivel de análisis construido desde el modelo propuesto. Debido a lo anterior es que en el análisis e interpretación de los datos, los SI serán el nivel desde el cual se dará cuenta de las Formas de Organización de la Actividad Conjunta y, en consecuencia, de cómo evoluciona la actividad conjunta.

Los Segmentos de Interactividad podrán agruparse cuando se presenten de manera ordenada patrones sistemáticos y regulares a lo largo de toda la SAC, lo cual derivará en unidades de segundo orden llamadas por Coll *et al.*, (2008, p. 47) *Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI)*. Las CSI constituyen un nivel de análisis intermedio entre las Sesiones y los Segmentos de Interactividad, por lo que estas configuraciones aportan información de cómo se da el traspaso del control, información que no da, por sí mismo el SI analizado aisladamente.

Los patrones estructurales de la actividad conjunta se representarán de manera gráfica, para así poder apreciar la distribución, articulación y organización de los SI y de CSI a lo largo del abordaje de un problema.

⁹ Las cursivas son de los autores.

El Cuadro 3.4., da cuenta de cómo se ha planificado el análisis de las FOAC, el cual precisa ir por niveles sucesivos.

| Unidad de Análisis | Dimensión de análisis | Niveles de análisis |
|--------------------|--|---|
| Actividad Conjunta | Formas de Organización de la Actividad Conjunta. <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del contenido objeto de debate, aprendizaje y actividad conjunta • Estructura de participación social | 1. Secuencia de Actividad Conjunta. |
| | | 2. Sesiones |
| | | 3. Segmentos de Interactividad y Configuraciones de Segmentos de Interactividad |

Cuadro 3.4. Análisis de las FOAC.

En resumen, los niveles de análisis de la Secuencia de Actividad Conjunta propuestos por Coll y sus colaboradores (Coll *et al.*, 1992 y 1995; Bustos *et al.*, 2009) tienen un papel diverso y cualitativamente importante en el estudio e interpretación de la actividad conjunta. A continuación se explicitarán los criterios operativos para cada uno:

- I. Las SAC garantizan la dimensión temporal y son el referente último de interpretación, por lo que, en acuerdo previo con los docentes observados, se definirán la temporalidad y finalidad de la actividad; se registrará en audio y video la totalidad de la misma que, en este caso, será la planificación efectuada para la solución del problema.
- II. Las sesiones muestran cómo los participantes dan continuidad a la actividad conjunta y a la construcción de significados; de tal suerte que éstas serán definidas de manera natural o bien por el número de reuniones que las/los docentes determinen para cumplir el objetivo de la tarea/contenido de actividad, o bien por el número que en la realidad lleve a tal cometido.
- III. Los SI reflejan las FOAC y permiten analizar sus particularidades y evolución; éstos serán definidos de la siguiente manera, siguiendo la propuesta de Coll *et al.*, (1992, p. 209): a) *audición de los registros* de las SAC hasta poder realizar una primera segmentación intuitiva, b) *revisión de la segmentación* anterior con la ayuda de los criterios de unidad temática y presencia de un patrón de actuaciones dominantes, c) *corrección* de las segmentaciones si el paso anterior lo aconseja y, en caso de dudas, d) *definición de criterios operativos complementarios* para la segmentación.

Con la delimitación de los SI se definirá “el contexto de la actividad en el que –y al menos en parte, gracias al cual- los participantes pueden actualizar, negociar, modificar y eventualmente compartir sistemas de significados sobre el contenido o tarea que les ocupa” (Coll *et al.*, 1992, p. 209), por lo que una vez determinados se procederá a comprobar su grado de avance dentro de las SAC.

- IV. Representación de los patrones estructurales de la actividad conjunta, lo que permitirá apreciar la distribución, articulación y organización de los SI y de CSI y, por tanto, de cómo evolucionan las ayudas educativas brindadas.

3.2.3. El análisis de la negociación y construcción de significados compartidos

Como se ha visto el estudio e interpretación de los distintos niveles de análisis de la FOAC (SAC, S, SI y CSI) puede aportar indicadores de cómo se da el traspaso del control y la responsabilidad. Sin embargo, desde este análisis es insuficiente para explicar la ayuda educativa y su ajuste, fenómenos que aparecen con mayor claridad en la *construcción de los significados compartidos* donde; por esta razón es necesario otra dimensión de análisis en el cual, la actividad discursiva es el indicador más adecuado para dar cuenta de tal fenómeno.

Como el propio Coll *et al.*, (1992) señalan, inclusive los SI tienen un y por ende inadecuado para “profundizar en el proceso de construcción de significados que acontece supuestamente en el transcurso de las SAC” (*ibídem*, p. 209) por lo que, en la segunda *dimensión de análisis* nos centraremos en el análisis del contenido. Para ello en cada SI analizaremos el conjunto de las contribuciones discursivas de los participantes.

Estudiar las contribuciones supone analizar detenidamente tanto el contenido del que hablan los participantes, como la manera en que lo hacen; respecto a esto último conviene recordar lo expuesto en el apartado 2.2.1., en el sentido de que para Mercer (2001) la conversación exploratoria es la que más probabilidades tiene de influir el progreso de la comprensión conjunta y, por ende, en la resolución de problemas, por ello es que los indicadores relativos a los modos de brindar ayuda los buscaremos centrándonos en este tipo de modalidad conversacional.

El análisis de qué se habla y cómo se habla nos permitirá, por una parte, la identificación del tipo de ayudas, esto es, si las ayudas brindadas son para la estructura de participación; la tarea, y/o la elaboración conjunta del significado. Por otro lado y ayudándonos del análisis de las FOAC podremos observar el momento en que aparecen estas ayudas, lo cual significa dar cuenta del tipo de ayuda brindada con relación a la estructura de actividad.

El análisis de la dimensión “Negociación y construcción de significados compartidos, permitirá estudiar el tipo de ayudas, su finalidad y, con la ayuda del análisis de las FOAC, establecer los momentos en que aparecen. Los criterios operativos para el estudio de esta dimensión es el análisis de contribuciones, para el cual procederemos de la siguiente manera:

- I. Las contribuciones y cadenas de contribuciones permiten la identificación de la evolución a lo largo del proceso y su aparición entrelazada organizada en torno a los diferentes SI.
- II. El contenido o tópico y su configuración en cadenas de tópicos permiten poner de manifiesto aquello de lo que se habla y su progreso a lo largo del proceso. Su presentación en mapas de tópicos permite determinar los diferentes contenidos en las distintas fases de resolución del problema.

3.3. Recolección y sistematización de la información

Hemos señalado que el foco central de la lógica de investigación cualitativa es la descripción de los significados que las personas construyen y negocian desde su contexto de producción. Para lograr lo anterior debe recogerse de una variedad de materiales que den cuenta de dicho proceso, por ello es que la investigación cualitativa es multimetódica.

En esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de la información.

- Entrevistas semiestructuradas.
- La recolección de documentos del grupo.
- El registro de las sesiones de trabajo del equipo de profesores.
- Registros narrativos del observador.

1. La *entrevista semiestructurada* (Rodríguez Gómez, 1999) intenta obtener información sobre un problema dado, para el cual se establece una lista de temas a explorar, sondeando los motivos y razones de los sujetos. Se parte de ideas más o menos fundadas del problema y se desea llegar a las descripciones que los sujetos hacen de la realidad, ya que interesa esencialmente la manera en cómo los sujetos ven y viven el problema. Este tipo de entrevista es un medio para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. Su carácter semiestructurado viene dado porque durante su realización todo es negociable.

La entrevista semiestructurada sirvió de base para cuatro momentos de la investigación. El encuentro con los informantes clave; el encuentro con la directora y con el jefe de estudios del instituto, y la entrevista grupal con los profesores, misma que se realizó al inicio y al final del proceso de recolección de datos que, naturalmente coincidió con el periodo natural en que estaba organizada la actividad conjunta del profesorado.

Cabe señalar que si se eligió realizar la entrevista a los profesores de manera grupal es porque, según Canales & Peinado (1994) la discusión en grupo permite observar la estructura en cómo un grupo produce sentido sobre la práctica social en la que se encuentra y de la cual discute. El discurso, en el caso de este tipo de entrevista, no sólo muestra su carácter social previo, sino que muestra el campo semántico compartido y, en consecuencia, que elementos son considerados por el grupo como pertinentes y cuáles son las relaciones y ordenaciones entre estos elementos del discurso.

Todas las entrevistas fueron audiograbadas; su realización con diferentes sujetos supuso diferentes finalidades en cada uno de los encuentros, por lo cual se realizaron pautas diferenciadas de entrevista, en nuestro caso:

- Pauta de entrevista con los informantes clave, la directora y el jefe de estudios (Anexo I).
- Pauta de entrevista inicial con el grupo de profesores (Anexo II).

- Pauta para el observador de la entrevista inicial (Anexo III).
- Pauta para el registro de observación de la entrevista grupal (Anexo IV).

2. La *recolección de documentos de trabajo*, debido a que interesaba las maneras en cómo los profesores se ayudan mutuamente durante el proceso de resolución de problemas, y dado que la solución de problemas la entendemos como una manera de construir conocimiento conjuntamente, fue necesario recoger los materiales que los profesores creaban, discutían y utilizaban en los distintos momentos de la interacción. Así mismo cómo la historia del grupo de profesores estudiado está ligada a una agrupación previa, recogimos la información disponible del mismo grupo.

Los documentos recogidos fueron:

- El ideario del grupo de profesores, recogido de manera electrónica.
- El proyecto pedagógico del centro, recogido de manera electrónica.
- El foro electrónico del grupo de profesores para la preparación de la actividad.
- Los documentos elaborados y/o intercambiados electrónicamente durante el desarrollo de la actividad.
- Los documentos en papel facilitados durante el desarrollo de la actividad.

3. *El registro de las sesiones de trabajo del equipo de profesores*. Dado que nos interesó comprender un fenómeno de naturaleza cambiante y dinámica, en donde la acción se gobierna a sí misma y, por lo tanto, no se sabe previamente cual es el fin de una actividad o sus orígenes, convenía registrar todo el periodo temporal durante el cual los profesores interactuaban abordando problemas considerados por ellos relevantes.

Sabedores de cualquier agente ajeno a un grupo y, como fue el caso, tampoco se solicitó la presencia del mismo por ellos, consideramos que nuestra sola presencia como una fuente potencial de contaminación o ruido, por lo que la observación realizada la enmarcamos como observación participante pasiva o periférica.

El registro de las sesiones de trabajo del equipo de profesores permite la realización de lo que Vayreda & Ardèvol (2000) llaman observación diferida, lo cual quiere decir que se puede analizar los datos en condiciones espacio-temporales diferentes a las de su levantamiento.

Durante las sesiones nuestro papel consistió en grabar y tomar notas, mismas que luego se organizaban en los registros narrativos del observador.

4. *Registros narrativos del observador*. Estos registros contienen un resumen sistematizado de las notas de campo, en él se muestran el acomodo espacial de los sujetos, los temas abordados durante cada sesión, los principales acontecimientos relacionales entre los profesores y los materiales de trabajo utilizados. Los registros narrativos nos permitieron, durante el análisis de la información, situarnos en cada sesión y reconstruir la historia del fenómeno observado, por ejemplo cuando dejaban de lado alguna discusión y luego, en sesiones no continuas lo retomaban.

Los registros narrativos del observador se realizaron con la misma pauta referida para la observación de las entrevistas y consignada en el Anexo IV.

El Cuadro 3.5., muestra la aplicación que hicimos de las técnicas para obtener el corpus de datos:

| Objeto de estudio | Unidades de análisis | Dimensiones de análisis | Corpus de datos |
|---|----------------------|---|---|
| <i>Ayuda educativa entre profesores</i> | Centro educativo | Historia del equipo docente | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios. • Ideario del grupo de profesores. |
| | | Organización del centro educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudio. • Registros de observación. • Registro de las Secuencias de Actividad Conjunta (SAC). |
| | | Proyecto pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudio |
| | | Maneras en que se negocia el trabajo docente y se toman decisiones. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial y final a los profesores. • Registros de observación. • Registros de las SAC |
| | Actividad Conjunta | FOAC: <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la tarea • Estructura de participación | <ul style="list-style-type: none"> • Registro de las SAC. • Registros de observación. |
| | | Construcción de los significados compartidos | |

Cuadro 3.5. Relación de las unidades de análisis con el corpus de datos.

3.3.1. Organización del trabajo de campo y recolección de la información

El procedimiento de recogida de datos siguió, en gran parte, la propuesta hecha por el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) y que se encuentra en Coll, Onrubia & Mauri (2008, p. 44) y a lo expuesto por Yin (2006) en el apartado 3.1., de este capítulo. El trabajo de campo supuso la organización del mismo en las siguientes actuaciones (A), mismas que se describirán a continuación:

01. Entrevista con informantes clave
02. Encuentro con directores de las escuelas e informante clave
03. Entrevista a directores y jefes de estudios
04. Encuentro con directores y profesores

- 05. Entrevista inicial con profesores
- 06. Registro de secuencias actividad conjunta.
- 07. Entrevista final con profesores.

A01. Entrevista con informantes clave

El primer paso para la elección del caso según propone Yin (2006) es *la consulta a expertos y documentos*. Lo primero que hicimos fue establecer qué tipo de agentes educativos pudieran conocer centros escolares públicos que tuvieran los criterios señalados en el apartado 3.2.1. De ello dedujimos dos tipos de expertos, el primero externo al caso, pudiendo ser asesores o inspectores/supervisores, quienes por conocer un cierto número de escuelas podría tener una panorámica más amplia del trabajo que realizan los profesores, si la entrevista con ellos daba resultados, hablaríamos con el segundo tipo de experto considerándolo como interno en el caso, el director o responsable del trabajo del profesorado, a quien realizamos una entrevista para saber si la opinión del inspector o asesor acerca del trabajo que realizaban era correcta.

Entrevistamos a los expertos externos al caso en este orden, una asesora de un Equipo Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica de la ciudad de Barcelona (España), un Inspector de Educación Secundaria del Estado de Jalisco (México), un Jefe de Inspectores de la Comunidad de Madrid (España) y una profesora de la Universidad de Girona (España).

La primera de las asesoras entrevistadas, la asesora del EAP de Barcelona, nos informó que de las escuelas que ella asesoraba ninguna reunía los criterios señalados. El segundo de los entrevistados, el inspector del Estado de Jalisco, proporcionó información relativa a tres equipos de profesores, no todo el centro, pero algunas dificultades que se señalarán en el capítulo 5 impidieron que se levantara la información.

El tercer experto, Jefe de Inspectores de la Área Madrid-Oeste de la Comunidad de Madrid, nos señaló en principio 10 escuelas en las que él creía que encontraría los centros con los criterios señalados, sin embargo al entrevistar a los 10 directores, sólo uno de los centros cumplía los criterios pero el equipo de profesores decidió abstenerse de ser investigado.

Fue así que con la profesora de la Universidad de Girona encontramos el caso del Institut de Sils, en el que finalmente recabamos los datos; en este instituto ella daba asesoramiento al profesorado.

El material asociado con esta actuación fue: la pauta de entrevista informantes clave y la audiograbación.

A02. Encuentro con director e informante clave.

El segundo de los requisitos señalados por Yin (2006) es *la voluntad de las personas a participar en la investigación* se estableció de la siguiente forma. Lo primero hicimos fue asistir a una charla ofrecida por la directora del centro y una profesora del mismo en el marco del curso del "La formación de los profesionales de la educación" ofertado en el marco del MIPE por la Universidad de Girona. Dado que el contenido de la charla

ejemplificaba como ningún otro el tipo de caso que buscaba, al finalizar ésta le solicite a la directora un encuentro para darle a conocer nuestro proyecto de investigación y solicitar su colaboración.

A03. Entrevista directores y jefes de estudio.

La entrevista con la directora y el jefe de estudios sirvió para indagar las actividades relevantes y objetivos que hacen de inconfundible la práctica docente en ese centro; de las cuales interesaban aquellas actividades que realizan los profesores de manera conjunta; se profundizó en los aspectos relevantes de cada actividad, pues podían existir otras prácticas potencialmente colaborativas entre profesores, que el informante clave o el propio director puede no apreciar como impactantes en el trabajo docente.

Se planificaron dos tipos de entrevistas, una con la directora y otra con el jefe de estudios, para abordar con éste aspectos que hayan podido quedar poco claros con la directora y para recolectar la información relativa a las características básicas del centro: turnos, grupos, alumnos/clase, número de profesores, tipos de programas que se ofertan (alumnos, padres, etc.), situación socioeconómica del alumnado.

Me entrevisté con Neus Baches, directora y profesora de educación física del instituto el 10 de junio de 2010 y me informó que desde el 29 de junio y hasta el 16 de julio, los profesores abordarían de forma conjunta la evaluación del curso 2009-2010 y la preparación del 2010-2011. Convenimos que en esa jornada podría recoger los datos de mi proyecto. En la misma reunión acordamos que ella consultaría con el grupo de profesores una fecha para la realización de la entrevista, dado que éste había dado su consentimiento para participar en la investigación.

La entrevista con el jefe de estudios tuvo lugar cuando finalizó la jornada de trabajo. Esto se debió a que decidimos esperar a que se terminara el registro de la Actividad Conjunta para tener una representación más fiel de aquellos aspectos que tanto de ésta como de la entrevista no hubiesen quedado clarificados con suficiencia.

El material asociado con esta actuación fue: Presentación del proyecto (prontuario de actuaciones), presentación en PowerPoint, Pauta de entrevista directores, Pauta de entrevista al jefe de estudios, audiograbación.

A04. Encuentro con directores y profesores

Este encuentro tuvo como finalidad de informar a los profesores que, por las características de su centro y sus prácticas, se solicitaba su participación en la investigación y así cubrir el criterio de voluntad de las personas participar en la investigación. Se les informó de los objetivos de la investigación y el procedimiento de trabajo de campo. Se concretó una entrevista grupal previa al inicio de la SAC acordado para registrar.

El material asociado con esta actuación fue: Presentación del proyecto (prontuario de actuaciones), presentación en PowerPoint, audiograbación.

A05. Entrevista inicial con profesores

Esta entrevista se realizó de manera grupal. El objetivo fue caracterizar con los profesores el trabajo docente conjunto que se lleva a cabo en el centro. Entre otras cosas, se les pide que hablen de las actividades de los docentes de ese centro y, de forma particular, de aquellas que realizan en conjunto con otros.

También se puso atención en las expectativas que tienen respecto al aprendizaje que se obtendrá de la secuencia que será registrada, insistiendo en lo relativo al trabajo conjunto. Se realizó en conjunto de un observador y se tomaron notas de campo.

El 17 de acudí junto con “La Maca¹⁰”, quien fungiría como observadora, al instituto con todo lo necesario para realizar y registrar la entrevista. Era una reunión del equipo docente. Una vez que nos instalamos en nuestros lugares, se leyó el orden del día, como primer punto a tratar figuraba la discusión de la entrevista al equipo de profesores. Nos pidieron explicar, de nueva cuenta (ya que en la reunión del 2 de junio ya lo había hecho), la finalidad del proyecto, de la observación y de la entrevista. Durante unos pocos minutos charlamos acerca de la técnica de entrevista “Focus Group” y su posible aplicación para esclarecer los objetivos del trabajo en equipo. Algunos profesores se manifestaron interesados en los beneficios que la entrevista arrojaría al trabajo que pretendía registrar, ya que según ellos mismos, no estaban seguros, bien a bien, lo que harían durante la jornada de trabajo.

Luego, tomándonos por sorpresa a los investigadores, discutieron cuál era la mejor fecha para la realización de la entrevista, nos explicaron que había otros puntos en la agenda y, por tanto, tras de considerar ciertos eventos por el fin de curso, nos dieron como fecha el 22 de junio. Advertido estaba que el grupo acostumbraba a discutirlo todo, por lo que encuadramos el breve encuentro como un rasgo positivo que daba evidencia de cómo el grupo enfrentaba y priorizaba las tareas.

En la entrevista del 22 de junio, a la que acudió como observadora Lidia¹¹, el grupo de profesores habló de la manera en que concretaron los distintos objetivos de la jornada de trabajo: por medio de foro electrónico del instituto, fueron proponiendo y pronunciándose sobre los distintos temas que podían evaluar y programar.

Señalaron, además, que la jornada era una oportunidad para poder distinguir las cosas importantes de las urgentes, debido a que se sumaba, al ya de por sí acelerado ritmo de trabajo docente, el modelo de trabajo del centro. Para todas y todos fueron claros tres grandes ejes sobre los cuales enfocarse:

- El modelo de gestión del centro escolar ya que según muchos de ellos éste generaba un exceso de trabajo y que muchas veces terminaran enfocándose a tareas que distraían su misión pedagógica.

¹⁰ Macarena Lamas Guzmán, compañera y amiga del Mipe y del Dipe.

¹¹ Lidia Karina Macias Esparza Psicóloga Clínica y experta en Técnicas de entrevista, quien realiza un doctorado en psicología Clínica en la UB.

- La concreción de las competencias y sub-competencias que durante gran parte del año discutieron y abordaron en el marco de la revisión del proyecto curricular del centro.
- Los proyectos de aprendizaje que debían preparar para el próximo ciclo, lo que suponía tanto evaluar los llevados a cabo hasta ahora, así como elaborar los nuevos para tercer ciclo.

El material asociado con esta actuación fue: Pauta de entrevista a profesores, Pauta del observador, Registro de observación, Pauta para el entrevistador, Notas de campo, audiograbación.

A06. Registro de las SAC

Consistió en registrar la actividad conjunta para dar cuenta de la manera en que se ayudan mutuamente los docentes.

A las reuniones estaba convocado, sin ser obligatoria la asistencia, todo el claustro compuesto por 13 profesores, de los cuales acudieron de manera regular 12, sin embargo la ausencia de la otra persona se debía a su asistencia a un curso de capacitación. Ésta se hizo presente en las sesiones de "colonias" y se integró en las 4 últimas sesiones.

Así mismo se convocó a los 7 profesores que se integrarían para el curso 2010-2011, de éstos, dos se integraron durante las colonias; tres más en la quinta sesión de trabajo, y dos sólo asistieron a la séptima reunión; en la octava sesión acudieron las dos últimas profesoras quienes estuvieron asistiendo de manera intermitente en las reuniones posteriores.

La asistencia del profesorado está representada en el Cuadro 3.6.

| Profesor (a) | S. 1 | S. 2 | S.3 | S.4 | S.5 | S.6 | S.7 | S.8 | S.9 | S.10 | S.11 | S.12 | S.13 | S.14 |
|---------------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Carmè ¹² | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Gloria | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | |
| Iolanda | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | X | X |
| Jaume | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Joan | | X | | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X |
| Josep María | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Lidia | X | X | X | | | X | X | | X | X | X | X | | |
| Lola | X | X | X | | X | X | X | X | X | | | | | |
| Maribel | | | | | X | X | | | | | | | | |
| Mayte | | | | | X | X | X | | | | | | | |

¹² Acentuado así por decisión de ella.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Martha | | X | X | | | | | | | | X | X | X | X |
| Mons | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| <i>Monserrat</i> | | | | | | | | X | X | | | | | X |
| Neus | X | X | X | X | X | | X | | X | X | | X | X | X |
| Quim | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| <i>Raúl</i> | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| <i>Sonia</i> | | | | | | | | X | X | | | | | |
| Víctor | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Wifred | X | X | | | X | X | | X | X | X | | X | X | X |
| <i>Xavier</i> | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

Cuadro 3.6. Asistencia del profesorado a las sesiones de la jornada de trabajo¹³.

El material asociado con esta actuación fue: Registros narrativos del observador, los documentos de apoyo llevados o generados durante todas y cada una de las sesiones, así como las audiograbaciones de cada sesión.

A07. Entrevista final con profesores

Esta entrevista se realizó de manera grupal. Su objetivo fue caracterizar con los profesores las actividades llevadas a cabo durante las SAC's registrada. Se puso atención al cumplimiento de las expectativas de aprendizaje y trabajo conjunto.

El material asociado con esta actuación fue: Guión entrevista a profesores, Pautas de observador, Registro de observación, Pautas para el entrevistador, Notas de campo, audiograbación.

En síntesis la recogida de datos consistió en lo siguiente:

1. Entrevistas a expertos (supervisores, directivos) para determinar los casos que cumplen con las características señaladas en el apartado anterior.
2. Obtención del permiso institucional para llevar a cabo el estudio.
3. Obtención de un compromiso por parte de los profesores para prestarse activamente a la recogida de datos al inicio, durante y al final del proceso y negociación para el registro de sus actuaciones, materiales y productos elaborados.
4. Entrevista inicial a profesores, registradas en audio, para determinar 1) la representación de la actividad o problema que abordarán, 2) los aprendizajes y las experiencias previas en relación a la actividad o problema en que se plantean construir nuevo conocimiento y en relación a la forma de construirlo, 3) las expectativas de aprendizaje por su participación en el proceso de solución del problema y las explicaciones anticipadas de la causa de ese aprendizaje.
5. Registro de audio narrativo, por más de un investigador, de todas y cada una de las sesiones en que se aborde la actividad tendiente a la solución del problema.
6. Recogida del material utilizado/elaborado y compartido por los participantes en las distintas sesiones donde se realice la actividad tendiente a la solución del problema.

¹³ En cursiva se han escrito los nombres del profesorado que ingresó para el ciclo 2010-2011

7. Entrevista final a los profesores, registradas en audio, orientadas a recabar sus valoraciones sobre el desarrollo del plan de trabajo y del proceso mismo de solución de problemas, del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y se han logrado determinados aprendizajes.

Las fechas y las modalidades de las reuniones que mantuve con el profesorado del Institut de Sils, durante el trabajo de campo, se registran en el Cuadro 3.7.

| Sesión | Fecha |
|-----------------------------------|---------------------|
| Entrevista con la directora | 10 de junio de 2010 |
| Entrevista inicial al profesorado | 22 de junio de 2010 |
| Sesión 1 | 29 de junio de 2010 |
| Sesión 2 en Colonias | 30 de junio de 2010 |
| Sesión 3 en Colonias | 01 de julio de 2010 |
| Sesión 4 | 02 de julio de 2010 |
| Sesión 5 | 05 de julio de 2010 |
| Sesión 6 | 06 de julio de 2010 |
| Sesión 7 | 07 de julio de 2010 |
| Sesión 8 | 08 de julio de 2010 |
| Sesión 9 | 09 de julio de 2010 |
| Sesión 10 | 12 de julio de 2010 |
| Sesión 11 | 13 de julio de 2010 |
| Sesión 12 | 14 de julio de 2010 |
| Sesión 13 | 15 de julio de 2010 |
| Sesión 14 | 16 de julio de 2010 |
| Entrevista final al profesorado | 16 de julio de 2010 |

Cuadro 3.7. Relación de las fechas del trabajo de campo.

3.3.2. Sistematización de la información

Debido que el trabajo de campo se organizó en siete actuaciones distintas, el almacenamiento de la información se realizó de la misma manera. De ahí que cada registro se codificaba en relación a su actuación. Cuando en los resultados se haga referencia, por ejemplo, al registro de la entrevista inicial a los profesores se denominará entre paréntesis al profesor y se indicará en que pertenece a A05, esto es (lo en A05).

De las doce sesiones de trabajo llevadas a cabo en las instalaciones del instituto, 10 de ellas estuvieron divididas, por un receso, en dos partes. La sesión 4 se celebró íntegramente y la 14 en tres partes. En cuanto a las dos sesiones que se realizaron en colonias la sesión 2 se dividió en dos partes y la sesión 3 en tres. En razón de ello los

archivos de audio generados en ellas se identifican con el número de sesión, un guión bajo seguido de la parte en la que se registra (1, 2 o 3).

Para el caso de la nomenclatura de los distintos registros tomados durante el trabajo conjunto se procederá de la siguiente manera. Si se da cuenta de un material de trabajo utilizado durante la secuencia de actuación conjunta, se consignará, entre paréntesis el número de material de trabajo utilizado en la sesión, el número de sesión de trabajo (S) y la actuación A06, que es la correspondiente al registro de Secuencias de Actividad Conjunta por ejemplo: (Documento de trabajo_S14_A06). Si es un fragmento de contribución se consignará al o a los participantes, la sesión en la que se encuentran y la actuación A06, por ejemplo (Carmè en S12_A06).

3.4. Análisis de la información

En el apartado 3.1 hemos descrito la lógica de investigación misma así como las directrices generales para la concreción y elección del caso y las fuentes de información. Queda, por tanto, señalar los fundamentos sobre cómo se analizó la información.

En el estudio de caso, durante la recogida de datos “la idea principal es ‘triangular’ o establecer líneas de convergencia de las pruebas para hacer conclusiones tan sólidas como sea posible” (Yin, 2006, p. 115¹⁴). La triangulación será realizada no sólo durante la obtención de la información (entrevistas, observación, registro de instrumentos), sino en el análisis de la misma.

El análisis de la información se realizó en durante dos fases autónomas, en un primer momento, para luego ser trianguladas en un segundo momento. La primera de las fases correspondió a los datos relacionados con el contexto, en la segunda fase se analizó las ayudas educativas entre profesores.

Como hemos señalado, *la descripción del contexto* la hicimos queriendo dar cuenta de la historia del grupo de profesores y cómo esta influye en la concreción del plan educativo del centro, la organización del centro y damos un ejemplo de la manera en cómo negocian una situación problema.

La propuesta de análisis de la actividad conjunta realizada por Coll y sus colaboradores (Coll *et al.*, 1992; Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Coll, 2004; Coll, Mauri & Onrubia, 2008; Coll, Onrubia & Mauri, 2007) sirve para la concreción de nuestra estrategia, la cual se hará focalizando la actividad conjunta en dos análisis sucesivos e interrelacionados.

¹⁴ La traducción es mía.

El primer análisis atañe a la estructura de la actividad. Como señalamos en el capítulo 2, la actividad conjunta implica un doble proceso de construcción simultáneo y complejo¹⁵ de la estructura de la misma a partir de cuya identificación es posible identificar, a su vez, la ayuda educativa entre iguales. Los indicadores para este nivel de análisis son las FOAC tanto en su nivel más pragmático (sesiones y segmentos de interactividad) como en la forma en que evolucionan tanto la gestión de la participación como la gestión de la tarea conjunta.

El segundo análisis se centra en el discurso. De acuerdo con la importancia otorgada al mismo para la negociación entre los implicados de significados, la gestión de la participación y de la tarea o actividad que se lleva a cabo. Este nivel de análisis ayudará en la comprensión de los procesos vinculados tanto con la construcción colaborativa del conocimiento y al avance del contenido de los diferentes tipos de ayudas, así como con la dinámica de configuración y enlace entre de todas ellas durante el proceso.

Por tanto analizar tanto la ayuda educativa como el ajuste de la misma entre profesores en una actividad de solución de problemas, exige un enfoque metodológico que atienda tanto la dimensión temporal como la complejidad del doble proceso de construcción de la interactividad.

¹⁵ Retomo la noción de complejidad en el sentido en que la entiende Edgar Morin, esto es, que obedece a principios de la realidad hologramáticos (la parte está en el todo que está en las partes)- y circulares.

4. Caracterización del caso: Historia de un bonito lugar

*Realmente es una tierra que mana leche y miel:
¡aquí están sus productos!*

Números 14,8

*Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a
mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo
mismo.*

Jorge Luís Borges.

A Sils se llega, partiendo de Barcelona, siguiendo la ruta de Girona; ese es el camino más directo. También se llega dando vueltas por medio mundo: en mi caso primero fui a Guadalajara (México) y luego a Madrid (España), había que encontrar, aun debajo de las piedras, escuelas donde los profesores trabajaran de manera colaborativa y que dejaran registrar su trabajo.

La ruta más sencilla no siempre es la menos complicada o con menos coste. Cuando intenté por primera vez que las escuelas de mi estudio estuvieran por el rumbo donde me encontraba (Barcelona), pensé que lo mejor era usar los medios formales e institucionales. Sin embargo la fila de procedimientos y tiempo que me pintaron daba, por sí misma, para que hiciera un tratado sobre planificación *a posteriori*, por lo que debía encontrar a un amigo, conecte o enchufe (cómo queramos llamarlo), eso o llevarme mi música a otra parte, es decir, buscaba escuelas en otro lado. Hice lo primero, como en mis anteriores experiencias de investigación me encomendé sucesivamente a cuatro buenas amistades.

Al finalizar el periodo lectivo del programa de doctorado, esto es el MIPE, sabía que una compañera, Raquel Peiro, se desempeñaba como asesora de un Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) en la ciudad de Barcelona. Ella se mostró entusiasta por participar, pero lamentó que, según su experiencia, ninguna de las escuelas a las que ella asesoraba, así como las que conocía por sus compañeros del EAP, reunía de lejos los criterios que buscábamos. Decía que cuando mucho podía encontrar un equipo de ciclo, advirtiéndome que debido a la movilidad entre el profesorado (incorporación de nuevos directivos o nuevos profesores, así como la llegada a los centros de profesores suplentes debido a licencias o bajas médicas) sería un difícil que al inicio de un ciclo escolar encontrara un profesores que trabajaran de la manera en que buscábamos y que después, los problemas a los que se enfrentaban o bien no los definían ellos (los profesores) o bien no podían abordarlos debido a circunstancias temporales que el ciclo y la jornada laboral les imponían.

Gracias a Moy y a Gaby encontré tres escuelas secundarias en el Estado de Jalisco (México), pero “dificultades técnicas” impidieron la realización del trabajo; breves tales como el dinero de al menos tres traslados Barcelona-Guadalajara-Barcelona para levantar la información, así como para sustentar mis gastos simultáneos en México y España (pues a la vez mi familia debía quedarse durante ese tiempo en algún sitio);

otra alternativa era encontrar quién hiciera todo el trabajo de campo por mí sin goce de sueldo. No corrí con suerte, había casos pero no personal y mucho menos dinero.

En Madrid, gracias a que Ana, Pablo y Quiri, me pusieron en contacto con el Jefe de Inspectores de Educación del Área Madrid-Oeste de la Comunidad de Madrid, encontré una escuela con las características que buscaba, sin embargo los profesores, entendiblemente, prefirieron participar pasivamente: me dijeron que tenían muy apretada sus agendas y además no les bastó mi palabra para garantizarles que la información sería utilizada para dar buenas cuentas y cuentos de la labor del profesorado y no para golpear, por enésima vez, agarrándolo del villano favorito del sistema educativo.

La cuarta fue la vencida: recurrí a Reyes Carretero, profesora del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) de la Universidad de Girona, especialista en formación del profesorado. Le dije que en principio buscaba tres escuelas donde las academias o departamentos se reunieran a discutir y, al menos, intentar resolver problemas que consideraran ellos mismos relevantes para su quehacer. Expedita me dijo que había una escuela que reunía, todo su claustro y no sólo una academia o grupo, las características del caso y que si en esta escuela yo no encontraba lo que buscaba, no sabía ella dónde más podría hallarlo.

Reyes, por entonces, asesoraba junto a Monserrat Vila al Institut. Con mucha amabilidad me lanzaron dos advertencias: la primera que el grupo de profesores estaba acostumbrado a discutirlo todo, aún aquellas cosas por las que habían sido llamadas para realizar el asesoramiento, este consejo, como ya lo señalé, para mi investigación me venía como anillo al dedo. La segunda advertencia fue que quienes iban por un breve periodo se la pasaban tan bien y aprendían tanto que luego les era difícil retirarse de ahí, ello me tomó todo un ciclo escolar, posterior al levantamiento de la información, pues me ofrecí de voluntario a trabajar talleres con los chicos.

Me puso en contacto con el Institut de Sils, con su equipo de profesores y de ellos tratará este capítulo, el cual es el resultado de la primera unidad de análisis, relativa al contexto. Hemos decidido presentar los datos de este capítulo de manera narrativa por las razones expresadas en la introducción: nuestra identificación con el equipo de profesores, en el sentido de la empatía establecida con ellos, el trabajo que desarrollan y las relaciones que crean; además, debido a que gran parte del material del capítulo lo constituyen las vivencias y explicaciones de los protagonistas, nos fue muy difícil establecer una distancia narrativa con dicho material.

Conviene recordar que hemos establecido en el capítulo metodológico, las dimensiones de análisis de las cuales aquí daremos cuenta:

- La historia del grupo de profesores que trabaja en el centro. (4.1)
- El proyecto pedagógico del centro (4.2) y los distintos aspectos organizacionales (4.3)
- Los procesos mediante los cuales se toman las decisiones en el equipo de docentes. (4.4.)

4.1. De buena fuente, buena corriente: La historia del grupo de profesores

En 1990 se promulgó en España la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (que en adelante llamaremos LOGSE); en ella, según nos cuenta uno de sus ideólogos, se buscaba una “educación comprensiva”, o sea “ofrecer a todos los alumnos las experiencias educativas que les permitan alcanzar los objetivos de la educación básica” (Leal, 2002).

Para algunos profesores la LOGSE supuso cambiar el ámbito educativo en el que trabajaban, debido a que la edad para terminar la educación obligatoria pasó de los 14 a los 16 años, esto es, al ampliarse la edad muchos docentes que laboraban en educación post-obligatoria en el bachillerato tuvieron que migrar de nivel. (Directora, A03_03)

Y no sólo eso, ahora con la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), los profesores tenían que vérselas con alumnado a partir de los 12 años. Ello implicó, según explicaba Neus Baches, Directora del Institut de Sils¹, dos cambios importantísimos en la práctica de los docentes:

Por un lado abandonar los contenidos y las finalidades para las que enseñaban en el bachillerato y, por otro, lidiar con alumnado que tenía características y necesidades diferentes a las cuales, muchos de ellos, ya estaban más o menos acostumbrados (Directora, A03_03).

Todo esto propició que en 1997 un grupo de profesoras y profesores, de la comarca catalana del Gironés, comenzaran a sentirse incómodos con lo que sucedía en sus clases; sin embargo en lugar de tomarla contra la LOGSE, lo cuál era más fácil y sigue siéndolo cuando hay reformas, se convirtieron en sus defensores y decidieron reunirse periódicamente a comentar cómo podían mejorar sus prácticas en el aula (Directora, A03_03).

Las reuniones se celebraban, un jueves de cada mes en un espacio que propició un diálogo recíproco y simétrico, lejos de las estructuras academicistas que muchas veces nomás sirven para impedirlo y simularlo. El grupo tomó el nombre del lugar: La Font, restaurante en el centro de la ciudad de Girona. El principal objetivo del grupo La Font era:

Compartir las dudas, preocupaciones y motivaciones del trabajo docente, con el fin de brindarse apoyo pues no siempre contaban con él en sus respectivos centros de trabajo" (Directora, A03_03).

El grupo de profesores buscaba:

un método que nos permitiera trabajar la diversidad en el aula para atender mejor a todos los alumnos. A medida que íbamos hablando y nos explicábamos la forma de trabajar (nos grabábamos en vídeo, fuimos a ver las clases de diferentes compañeros y áreas) nos dimos cuenta que cada profesor tenía su manera peculiar de hacer y de trabajar su área, y que cada una de ellas era diferente a la de los demás. Lo que habíamos de mejorar, pues, no era el método que, de hecho, ya nos

¹ Quien en la época previa a la LOGSE era profesora de Bachillerato.

iba bien, sino la forma en que éste se ponía al servicio de la idea de que queríamos defender: *el tratamiento de la diversidad en un grupo heterogéneo*² A partir de ahí redactamos unas directrices básicas que garantizaban el objetivo último y, cada uno, procuró hacer compatible su método personal con el ideario (www.gruplafont.org).³

El ideario al que se refieren se inspiró en una proyección a partir de la pregunta *¿cómo sería la escuela ideal en la que quisiéramos trabajar?* El resultado lo reproducimos en su totalidad ya que encontramos en él evidencia de las razones por las que las discusiones, del ahora profesorado del Institut de Sils, toman la forma que, luego también demostraremos.

Ideario Grup La Font

El alumnado progresa más rápidamente en su crecimiento personal si trabaja en grupos heterogéneos de la mano de profesores facilitadores que promuevan el autoaprendizaje.

- "El objetivo de la ESO" es que los alumnos aprendan tanto como puedan, de todos los ámbitos del currículo, a partir de lo que ya saben.
- "Grupos heterogéneos" son los que incluyen toda la diversidad que hay en curso. Lo ideal sería que el centro incluya toda la población escolar de la zona.
- "Profesores facilitadores" son aquellos que se preocupan más de ayudar a aprender que de enseñar, y que cuando enseñan, enseñan a aprender mejor.
- "Autoaprendizaje" es cualquier modelo didáctico que está centrado en el alumno, potenciando su capacidad de decisión y desarrollando en relación a sus procedimientos, sus ritmos, sus métodos y sus objetivos.
- El autoaprendizaje no implica que el alumno tenga un currículum diferente, sino que se realiza la mejor adaptación del currículum común.

¿POR QUÉ DEFENDEMOS ESTE MODELO?

Este modelo está basado en unas ideas y valores respecto al aprendizaje, el alumnado, el profesorado y la diversidad en la ESO:

Aprendizaje

- El ser humano tiene una gran capacidad para aprender a gestionar sus aprendizajes.
- Los alumnos deben aprender a tomar decisiones sobre sus conflictos y problemas de todo tipo.
- La ignorancia es el estado natural del aprendiz, el error no es, de ninguna manera, un defecto sino un resultado previsible y lógico del aprendiz que decide.
- La colaboración y la ayuda mutua son una forma natural de aprender y las que generan más valores sociales, emocionales e intelectuales.
- Es imposible que un alumno consiga el máximo nivel de aprendizaje o que no llegue al mínimo ya que no existen más niveles que los que el alumno tiene en cada momento y siempre son mejorables.

Alumnos:

² Las cursivas son mías.

³ La traducción al castellano es mía.

- Todos los alumnos merecen la máxima atención independientemente de las condiciones, capacidades y limitaciones que presenten.
- En esencia alumnos y profesores son iguales. Como personas compartimos la dignidad, la valía personal y el impulso de autorrealización. Por eso es un buen sistema pensar que lo que, en cuestiones esenciales y de trato humano, a nosotros nos estimularía o ayudaría es lo mismo que ayudará a los alumnos. Igualmente, lo que toleraríamos mal debemos evitar a los alumnos.

Profesorado:

- La acción tutorial es el apoyo a todos los aspectos personales y sociales que facilitan los aprendizajes del alumno.
- La acción tutorial la deben ejercer todos los profesores del equipo docente.
- Todos los profesores del centro son educadores de todos los alumnos del centro.

La diversidad en la ESO:

- La diversidad humana es positiva y las tensiones que provoca (siempre que sean regulables) son la principal fuente de estímulos para el aprendizaje social y de valores.
- La democracia y su marco de derechos y deberes es, hoy por hoy, el mejor de los sistemas políticos que conocemos. Hay que educar a los alumnos para participar críticamente y responsablemente.
- La democracia debe ser activa, es decir, que hay que intervenir de forma clara y nada ambigua en los conflictos de derechos y deberes.
- Estos valores son absolutamente compatibles con el actual sistema educativo.
- Si el sistema educativo no les fomentara o cambiara, seguiríamos defendiendo porque pensamos que son valores esencialmente humanos y que las diferentes coyunturas políticas no pueden relativizar.

RECURSOS DISPONIBLES

Técnica pedagógica

- Cualquier manera de hacer una clase que sea respetuosa con estos principios es compatible con el ideario.
- Las explicaciones generales, en caso de hacerlas, deben ser cortas, claras y estructuradas.
- Las propuestas de actividades pueden ser "múltiples", es decir presentar varias ofertas y que los alumnos seleccionen las que más les ayudan a aprender, o "abiertas" con un enunciado general que permite diferentes niveles de respuesta. Las propuestas de trabajo también pueden ser "libres" -o sea propuestas por los alumnos- siempre que les enseñemos a formularlas.
- Hay que potenciar de manera especial el autoaprendizaje, el trabajo autónomo y el trabajo compartido.
- "Autoaprendizaje" es la actividad didáctica que busca enseñar al alumno a proponerse sus metas y medios educativos. Se suele hacer a partir de las indicaciones de los profesores o alumnos y haciendo un análisis y reflexión de los procesos de ensayo-error que se desarrollan.

- "El trabajo autónomo" consiste en dar un trabajo para un tiempo y enseñarles a resolver todos los bloqueos que se pueden presentar a lo largo de aquella sesión.
- "El trabajo compartido" es cualquier trabajo que hacen conjuntamente dos o más alumnos, ya sea sobre objetivos comunes o colaborando en la realización de tareas individuales diferenciadas.

Convivencia

- En cualquier conflicto educativo hay que considerar las acciones de contención destinadas a impedir los daños a las personas y las pérdidas de los derechos de los demás, y las acciones educativas que buscan avanzar en la resolución del conflicto.
- Hay que atender las conductas inaceptables actuando con firmeza y con fuerza si es necesario, pero siempre lejos de la violencia y la animadversión.
- Las medidas correctoras no deben denigrar ni herir la autoestima, deben ser razonadas y razonables y debemos trabajar para que el alumno acepte la medida propuesta para su mejora.
- Hay que rechazar las acciones pero no las personas y creer siempre que el alumno puede hacer algún aprendizaje que mejore su respuesta a situaciones similares.
- Las intervenciones en la resolución de los conflictos deben partir de un diálogo entre personas conscientes de sus sentimientos y deseos, tranquilas, no alteradas o enfadadas.
- Todos los profesores tenemos poder pero no todos tenemos autoridad. El poder nos lo da la institución; la autoridad nos lo otorgan los alumnos cuando los manifestamos estas actitudes y habilidades:
 - Seguridad que genera confianza.
 - Firmeza y energía en la toma de decisiones que creemos justas
 - Saber interpretar la situación y elegir los recursos adecuados para afrontarla (Eficacia pedagógica), incluso el reconocimiento y la aceptación de los propios errores. Coherencia y racionalidad.
 - Trato respetuoso, de aceptación y dedicación, atento y flexible.
 - Estima y empatía.
- Los alumnos deben saber que el profesor es el encargado de aplicar las normas y que debe hacerlo de manera flexible y personalizada buscando siempre ayudar a cada alumno a partir de su situación.
- Como hemos dicho hay entre alumnos y profesores igualdad en dignidad pero diferencia en las responsabilidades. El centro es un lugar donde hay clases independientes con sus propios códigos de derechos y deberes y sus sistemas de control diferenciados. Entender esto y saber que esta estructura facilita el aprendizaje de actitudes es un buen objetivo pedagógico.

EVALUACIÓN

- La evaluación siempre considerará el aprendizaje de conceptos, procedimientos y valores.
- Valoramos procesos y no resultados.
- Cada fracaso de un alumno o profesor es una oportunidad para aprender algo nuevo.

- Los alumnos que consideramos que han aprendido tanto como han podido a partir de las propuestas que les hemos hecho, merecen aprobar por el esfuerzo que han empleado, independientemente del nivel de conocimientos alcanzado.
- Toda evaluación final debería incluir un informe que especificara los aprendizajes alcanzados de procedimientos, conceptos y valores.
- El alumno debe saber en todo momento como se le evaluará. Debe demostrar que ha hecho y/o lo que ha aprendido y ser consciente de cómo lo ha aprendido.
- Hay que pedir la opinión crítica de los alumnos en el proceso de aprendizaje y darles respuesta.
- La Auto-evaluación es un objetivo pedagógico y habrá que tenerla en cuenta a la hora de evaluar.
- La evaluación debe servir para orientar al alumno y al profesorado respecto a cómo debe superar las limitaciones que hemos detectado.
- Las calificaciones no deben usarse nunca como herramienta coactiva o amenazante.

Cuadro 4.1: Ideario del Grup La Font, (tomado de <http://gruplafont.org/ideari.htm>)

4.1.1. Las utopías sirven para caminar

Como ya hemos señalado, el Ideario del Grup La Font surgió de imaginar cómo sería el Instituto ideal. En primera instancia se descartaba que fuera un instituto público por el tipo de organización que requería, así lo recuerda el jefe de estudios:

Entonces empezamos “pero un instituto público no puede ser porque no podríamos hacer lo que nosotros queremos”, entonces dijimos “tenemos que crear un institut privado”, o sea un instituto privado a nivel de profesorado y de gestión para poder hacer lo que nosotros queríamos. (Jefe de Estudios en A03_05)

Sin embargo el cariz privado del posible instituto representaba un reto, debía ser con fondos privados pero destinado a atender la población pública:

-Debía- de ser público en cuanto a alumnado, no queríamos un alumnado elitista, porque para un colegio privado es muy fácil, bueno, es mucho más fácil que las cosas anden bien, porque claro, los padres vienen aquí porque quieren, responden, se supone que se preocupan en general más por los alumnos. Bueno además queríamos toda la población porque –en el instituto privado- no tienes casi inmigrantes, no tienes necesidades educativas especiales, queríamos la heterogeneidad, que además nosotros creemos en la inclusión y por tanto queríamos la inclusión porque sino tampoco tendría sentido nuestro proyecto. (Jefe de Estudios en A03_05).

Como no se encontraron fondos privados para el instituto se presentó el proyecto para ser público:

Al final salio la oportunidad de esto, justo es un cese de Santa Coloma, éramos algunos cuantos de Santa Coloma, era como muy fácil todo. Y había dos institutos para ese año -2008- y pedimos los dos, uno, cualquiera nos servía, y del Instituto ideal pasamos al Instituto real.

Se luchó mucho por este instituto, no nosotros, el pueblo, desde el Instituto de Santa Coloma también se luchó mucho porque estábamos muy ajustados, se presionó mucho, dijeron que no que sí, que no que sí y al final, cuando dijeron que sí, nosotros lo pedimos y al pedirlo, pues tuvimos entre medio y un año antes para prepararnos, mientras seguíamos allá haciendo de profes y con la ilusión de montar este proyecto (Jefe de Estudios en A03_05).

El ideario con el que finalizamos el apartado anterior se concretó en el 2008, 11 años más tarde de su elaboración, con la inauguración del Institut de Sils, centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, que en ese año ofertó tres grupos de primer grado de secundaria y con cada nuevo año escolar ha venido agregando un nuevo grado escolar hasta alcanzar los cuatro que conforman la ESO.

Montar físicamente el instituto en los meses de julio y agosto del 2008, supuso la participación de muchos profesores del Grup La Font que después no se quedaron a laborar en él. Inclusive supuso que algunos que sí querían estar en él no pudieran quedarse.

De los nueve profesores que trabajaron en el primer año del Institut, seis eran del Grup La Font y un séptimo era cercano al grupo en cuanto a los ideales que defendían. Dos profesoras interinas también trabajaron en el primer equipo y después dejaron el Instituto. Para el segundo año de vida del Instituto se agregó una nueva maestra de La Font; una profesora que conocía el proyecto pues era compañera de muchos de ellos en el instituto de Santa Coloma; un profesor que, próximo a jubilarse, *quería probar la metodología y pasarla bien*, (Jefe de Estudios en A03_05) un profesor que durante el primer año fue a conocer el trabajo que estaban desarrollando en él y pidió su traslado, una profesora sin experiencia que *“de inmediato hizo clac enseguida con la manera de trabajar el equipo”* (Jefe de Estudios en A03_05); otro profesor interino se agregó al equipo y se retiró al final de ese año.

Para la preparación del tercer año escolar, periodo que fue registrado para analizarlo en esta tesis, llegaron siete nuevos profesores de los cuales, uno de ellos era de La Font, otro era cercano a dos personas del grupo y hasta cambió su residencia para trabajar en el instituto; los otros cinco no conocían la forma de trabajo del instituto, sin embargo, uno de ellos, señaló:

Yo creía que en esto de la educación ya todo el mundo estaba maleado, para el arrastre y llego aquí y veo gente con ilusión y comprometida (Raúl, en A07_1).

El presente apartado se complementa con tres subapartados: en el primero de ellos damos cuenta del currículo, mismo que venía de un periodo de evaluación y modificación durante el año escolar 2009-2010, cabe señalar que dos de las tareas planificadas para este periodo de trabajo estaban vinculadas de manera estrecha con el currículo: 1) su adecuación al modelo pedagógico por competencias y 2) la programación de los proyectos de enseñanza aprendizaje. En el segundo subapartado mostramos la manera en cómo se organizan los profesores, los alumnos y los distintas modalidades para enseñar y aprender, esto es cómo el currículum se pone en acción; mientras que en el tercer subapartado exponemos la manera de organizar los espacios físicos del Institut, debido a que ésta es reflejo tanto del propio currículo como del Ideario educativo del Grup La Font.

4.2. El proyecto pedagógico

La puesta en marcha del Proyecto Pedagógico del Institut de Sils, es un desafío a la imaginación educativa; tiene dos grados de concreción⁴. En el primer grado hacen, como muchos centros o sistemas educativos, una definición del currículo como abierto y personalizado (Institut de Sils, --, p.1). *Abierto* en el sentido de que existe cierta opcionalidad para los alumnos, la cual lo configura como tal y *personalizado* en tanto que el progreso de cada alumno determina qué, cuándo y cómo se trabajan ciertos aspectos del currículo.

En el siguiente grado de concreción del currículo del instituto se explicitan los contenidos subdivididos en tres grandes áreas o niveles de conocimientos simbolizados “como tres plataformas concéntricas y superpuestas donde cada nivel de bajo inspira y prioriza el superior” (*ibidem*), lo cual se representa en la **Figura 4.1**.

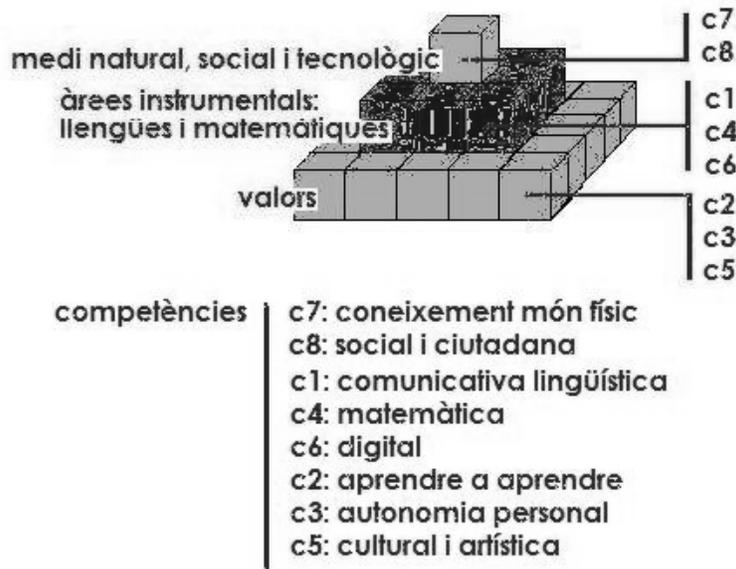


Figura 4.1. Áreas de conocimiento en el currículo del Institut de Sils⁵

Las áreas o niveles son:

- Valores*: en el que se encuentran las competencias más básicas y elementales “que configuran una persona sana, equilibrada e implicada socialmente” (*ibídem*, p. 2). Que el área de valores se halle en la base de la pirámide, significa que los demás niveles están inspirados y priorizan el trabajo en los valores. Este nivel vela porque se desarrollen adecuadamente los ámbitos: físico, emocional, social, cognitivo y artístico.

⁴ En el Anexo V figuran tres grados de concreción, esto se debe a que cuando acudí al instituto terminaban de reformar el currículo (esta parte también se reformó), por lo que puede que no coincidan los grados de concreción actuales, de los que hago mención yo y a los cuales no tuve acceso al momento de elaborar este apartado, la referencia que hago es, pues al documento previo a la reforma sin considerar el apartado reformado.

⁵ Tomado de <http://www.institutdesils.cat/course/view.php?id=9> el 02/09/2010

Este nivel se concreta en las siguientes competencias básicas:

- **Aprender a aprender** que implica el control y la gestión del propio aprendizaje a través de estrategias de pensamiento, técnicas de estudio, trabajo compartido y recursos de metacognición, a fin de construir y compartir el conocimiento...
- **Autonomía e iniciativa personal:** desarrolla las capacidades de ser consciente de las propias fortalezas, debilidades e intereses personales, tener espíritu de superación para mejorar, las de imaginar, emprender y evaluar proyectos generando ideas y transformándolas en acciones y de gestionar las emociones y comportamientos en situaciones diversas para conseguir un buen crecimiento personal y emocional. También la capacidad de liderazgo.
- **Cultural y artística.** Estimula el desarrollo de la comprensión, cariño, crítica y disfrute del arte. La expresión de las ideas y sentimientos a través de diferentes medios y sus técnicas y por último la actuación ante el hecho artístico y cultural presente en la sociedad contemporánea (Institut de Sils, 2010, p. 4)⁶

b) *Conocimientos instrumentales:* este nivel posibilita el aprendizaje del área de conocimientos aplicados. Esta área incluye los conocimientos: matemáticos; de las lenguas catalana, castellana e inglesa, así como lo denominado TIC-TAC (Tecnologías de la Información y la Comunicación⁷ y las Tecnologías de la Adquisición del Conocimiento⁸).

Los objetivos de estas áreas necesitan siempre un ámbito de aplicación dado que como su nombre indica, son instrumentos para lograr conocimientos. Son un medio y no un fin en sí mismas. Por ello las áreas instrumentales se aplicarán en la vida real, la experiencia directa y al estudio del mundo que nos rodea. Y las áreas que se ocupan precisamente de este estudio del mundo tal como lo experimentamos y sabemos, son las áreas de medio -Medio Natural, Medio Tecnológico y Medio Social- (*ibídem*, p. 6)

Este nivel se concreta en las competencias básicas siguientes:

- **Comunicativa lingüística:** Desarrolla la adquisición de capacidades para expresar, comunicar, escuchar e interpretar oralmente pensamientos, emociones y vivencias, a través del dominio de los diferentes registros lingüísticos, con el fin de expresar opiniones y concepciones personales; comprender textos de diversa tipología, a través de una lectura eficaz y autónoma (...) con un buen uso de las reglas del sistema de la lengua con el fin de expresar opiniones y concepciones personales. Finalmente, también valorar y disfrutar del aprendizaje de idiomas con el fin de comunicarse en varias lenguas y abrirse hacia una sociedad más solidaria.
- **Matemática:** Pretende que el alumnado pueda entender y resolver problemas y situaciones relacionadas con la vida cotidiana, el conocimiento científico y el mundo social; que pueda dominar y aplicar el lenguaje matemático a través del uso de elementos matemáticos, también dominar y aplicar el lenguaje matemático a través del uso de procedimientos y que pueda razonar y argumentar analizando ideas y evaluando.
- **Tratamiento de la información y competencia digital.** Incluye la obtención, selección, procesamiento y comunicación de la información para transformarla en

⁶ Tomado el 01/02/ 2010 de

http://www.institutdesils.cat/file.php/1/documents_ies/PLA_DE_CURS_2010_ESBORRANY.doc

⁷ Alfabetización tecnológica y su impacto histórico-social.

⁸ Herramientas comunicacionales e instrumentos de trabajo individual, control y modelización.

conocimiento y el uso de las TIC y dominio de sus lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) (*ibidem*, p. 5)

- c) *Conocimientos aplicados al medio*: en este nivel el alumnado concreta los conocimientos de las áreas de valores y conocimientos instrumentales, lo que le permite “situarse y ponerse en contacto con el mundo que le rodea para poder interpretar y mejorarlo” (Institut de Sils, --, p. 3). Se incluyen los conocimientos sobre los medios natural, social y tecnológico.

Estas área o nivel se concreta en las competencias básicas:

- **Conocimiento e interacción con el mundo físico** que incluye el conocimiento de los modelos teóricos que fundamentan la ciencia y la tecnología actual, la toma de decisiones responsables en relación al propio cuerpo y al entorno teniendo en cuenta los conocimientos científicos y tecnológicos, la expresión, lectura e interpretación a través de las herramientas TAC de pensamientos, emociones y vivencias y la comprensión del funcionamiento de los objetos y procesos tecnológicos a través de diferentes medios.
- **Social y ciudadana**: El objetivo es que el alumnado pueda disponer de las habilidades sociales necesarias para relacionarse con los demás, participar de forma activa, constructiva, solidaria y comprometida en el desarrollo de proyectos comunes y construir la propia identidad y tener en cuenta la de los demás. Finalmente que pueda actuar de forma constructiva en la gestión y resolución de los propios conflictos y los del entorno próximo y que pueda desarrollar un pensamiento crítico hacia las situaciones y problemáticas sociales, mediante la construcción de una conciencia histórica y territorial. (Institut de Sils, 2010, p. 6).

De manera transversal, el currículo tiene tres aspectos en los que se enfatiza (Institut de Sils, --, pp. 6 y 7)

- a) *La educación para la sensibilidad*, además de los talleres de expresión artística, existen proyectos que tienen como motivo el arte o el manejo de emociones; la relación con el medio social y natural se favorece con equipos de servicio; cuando surge un conflicto entre compañeros alumnos, se prefiere la negociación sobre las reglas escritas, y es el tutor, quien conoce mejor al alumno, el que decide, en los casos de sanción cuál procederá.
- b) *El inglés*, lengua a la que se le otorga igual importancia que a las otras dos oficiales (catalán y castellano), incorporando acciones en los proyectos para desarrollarla. Los profesores del instituto tienen el compromiso de aprenderla para compartir las experiencias.
- c) *Las TIC-TAC*, entendiéndolo que éstas deben servir al aprendizaje, para ello cada alumno tiene un ordenador y trabajan al menos la mitad de la jornada escolar con él, todos los contenidos de las áreas son digitales y se pretende que el de las habilidades siga esa tendencia, en la medida que las editoriales lo permitan. Además para ciertos proyectos se les pide que den evidencias de sus conocimientos a través de distintos medios audiovisuales.

4.2.1. La vivencia del currículo

Hasta aquí pudiéramos afirmar “no hay nada nuevo bajo el sol”. Algo de lo innovador de la propuesta curricular es la manera en cómo es llevada a la práctica. Resumiremos algunos de los aspectos más relevantes:

1. No existen asignaturas, de esta manera la jornada académica del alumnado se encuentra dividida en tres modalidades de trabajo. Cada modalidad tiene una carga horaria semanal de 9⁹ horas.
 - 1.1. *Ámbitos*. Son lo más parecido a lo que conocemos como clase tradicional, durante esta franja se trabajan contenidos, mediante presentaciones del profesor o trabajo en equipos, con el fin de suscitar la curiosidad y el interés por el aprendizaje. Los contenidos de estas sesiones pueden estar condicionados por los proyectos que se realizan o por otros saberes relevantes que los mismos proyectos no pueden abarcar. Velan porque se cubran la mayoría de los *Conocimientos instrumentales*. Ocupan la primera franja horaria.

En el Proyecto Pedagógico del 2010 (Institut de Sils, 2010) se distinguen los siguientes ámbitos:

- *Ciencias*: compuesto por las Ciencias Naturales, las Matemáticas y la Tecnología.
- *Humanístico*: compuesto por los conocimientos del Catalán, Castellano y las Ciencias Sociales.
- Expresión artística y plástica.
- Inglés
- Educación física.

Los ámbitos de Ciencias y Humanístico son impartidos por un sólo profesor mientras que "las sesiones de los ámbitos de Expresión artística y plástica, Educación física e Inglés, las imparte el profesorado especialista. De esta manera se consigue que haya menos rotación de profesorado y más estabilidad o continuidad didáctica" (*ibídem*, p. 10).

- 1.1.1. Dos de las doce horas semanales dedicadas a los ámbitos, se realizan en formato taller, están dirigidos a desarrollar la sensibilidad por medio de la expresión corporal, artística y plástica. "Los talleres tienen una ratio baja y los agrupamientos se hacen por afinidad" (*ibídem*, p. 16); su duración es, como mínimo, de cuatro sesiones, o sea ocho horas mensuales. Se intenta que exista una oferta variada de talleres, dentro de ésta se incluyen los denominados *grupos de servicio* que son agrupaciones (también rotatorias) de alumnos que realizan una actividad que beneficie al propio centro (cuidado del huerto escolar, mantenimiento de las instalaciones, mantenimiento informático, equipo de comedor, biblioteca, boletín informativo) o a la comunidad (trabajo con la casa de

⁹La carga horaria semanal se completa con dos horas de educación física por las tardes y tres horas de tutoría cuya organización se explicará más adelante.

ancianos del municipio de Sils o con la Escuela de educación infantil cercana al centro).

1.2. *Habilidades*. Son entendidas básicamente como prácticas de los conocimientos instrumentales de los ámbitos de Ciencias y Humanístico. Las sesiones de habilidades ocupan la franja media del horario.

En esencia las sesiones de habilidades son dedicadas al trabajo individualizado siguiendo un currículo personalizado a través del portafolio.

Los portafolios son planes de trabajo personalizados que el alumnado elabora a partir de sus necesidades bajo la orientación de los profesores y que implica una planificación de la tarea, de la metodología y la de la revisión o evaluación de los aprendizajes.

Las sesiones de habilidades son sesiones de estudio individual donde cada alumno / a trabaja en sus objetivos y con su metodología. Es deseable que se puedan ayudar o colaborar siempre en un ambiente de trabajo y orden. (*ibidem*, pp. 11 y 12)

1.3. *Proyectos*. Un proyecto se define como “un proceso planificado de actividades centradas en el alumno (por tanto, significativas para él) que parten de un reto en vistas a un resultado” (Institut de Sils --, p. 10). Los proyectos procuran desarrollar de manera armónica y equilibrada las ocho competencias, y sus relativas subcompetencias, señaladas en el currículo. En la franja horaria ocupan la última fracción.

1.4. *Los buenos días*, cada día, de manera preferente antes de iniciar la jornada escolar, todos los alumnos se reúnen brevemente en asamblea para recibir las instrucciones del día o comentar aspectos que sirvan para motivar el interés de los alumnos en ciertos temas, este comentario puede incluir elementos plásticos y/o visuales, se pueden servir de efemérides, noticias. Pueden hacerlo los profesores, pero se trata de que los alumnos se vayan involucrando en ellos.

2. La personalización del currículo se hace mediante un doble seguimiento: la tutoría y los profesores de área.

2.1. *La tutoría* se ofrece durante tres horas semanales, en dos modalidades: i) gran grupo, en esta modalidad, durante dos horas, se tratan tópicos relacionados con la cohesión del grupo clase y las informaciones básicas para el funcionamiento del alumnado dentro del centro, así mismo se realiza con todo el grupo la *asamblea de clase* para que las alumnas y alumnos hagan aportaciones a la mejora del funcionamiento del centro. ii) Durante la hora restante de tutorías el grupo/clase se divide en dos, razón por la que cada uno tiene asignados dos tutores, en esta modalidad se abordan aspectos relacionados con el funcionamiento del equipo de trabajo, se brinda apoyo afectivo-emocional, académico y de implicación en el proceso y vida escolar.

2.2. Los profesores de habilidad supervisan aspectos específicos del trabajo de los alumnos, brindando apoyo específico a los alumnos, por ejemplo adaptando ejercicios o solicitando deberes, así mismo le proporcionan información relevante a los tutores sobre el desempeño del alumnado.

3. Los tutores de un grupo clase son profesores de ámbito, habilidad o proyecto; esto significa que además comparten tiempo de enseñanza frente al grupo, por lo que se puede presumir que tienen más tiempo para conocer mejor al alumnado a su cargo.
4. El proceso de evaluación está centrada en el proceso de aprendizaje y descansa en el seguimiento personalizado que se hace del alumno, de ello se desprende una consecuencia importante:
 - 4.1. Las *calificaciones* se calculan a partir de una *nota base*, misma que se obtiene de una suma entre las calificaciones de ámbito, habilidad, proyectos y tutoría. Cabe mencionar que en ésta ponderación la tutoría es la que tiene más peso y, en caso de existir grandes diferencias entre un profesor no tutor y el tutor se revisa el caso y se ajustan los criterios. La nota base se utiliza para el cálculo de las calificaciones de las distintas áreas o asignaturas que aparecen en la boleta oficial, en ningún caso estas notas pueden estar por debajo o arriba de los 2 puntos de la nota base.
 - 4.2. La evaluación enfocada en los resultados se realiza para orientar el proceso de aprendizaje; las notas de resultado no figuran en el expediente, en él sólo figuran las notas de proceso; las notas de resultado son de dos tipos:
 - *Pruebas de competencias*, realizadas al final de cada proyecto.
 - *Anotaciones* realizadas diariamente, que son numéricas y puede ir acompañada, de preferencia, de comentarios o informes. La nota numérica es dada a conocer a los alumnos cada que termina una franja horaria y, cuando hay desacuerdos, se le permite a los alumnos revisarla con el profesor. Así mismo esta nota se cuelga de la plataforma Moodle del instituto para que tanto los padres, pero sobre todo el propio alumnado, pueda ser consiente de su proceso.

4.2.2. La organización del equipo de profesores

La manera en que los profesores organizan su trabajo si bien comparte características comunes a otros centros, tiene como rasgo distintivo el hecho de que realizan tareas que en otros institutos no son consideradas como docentes.

1. El profesorado está organizado en un único claustro y se reparten todas las tareas de forma cooperativa de tal suerte que, incluso las tareas y el sobresueldo por las actividades de gestión administrativa, se comparten y distribuyen entre todos según las propias motivaciones y disponibilidad horaria. Por lo tanto los profesores pueden reunirse en ocasiones en subcomisiones acordes al tipo de tareas.
2. La mayoría del profesorado hace funciones docentes fuera del ámbito de su especialidad, esto implica que en la mayoría de las ocasiones, la mayor de las veces a raíz de los proyectos, la ayuda pedagógica se confirme como actividad docente predominante. Cuando la circunstancia lo requiere hay reacomodos temporales del profesorado para cubrir, en los ámbitos o proyectos concretos, conocimientos muy específicos de las distintas especialidades. De ello se desprende que los profesores que un grupo/clase tienen sean de habilidad, de ámbito, de proyectos, tutoría, educación física y talleres.

3. Los profesores tienen comisiones, en distintas horas de la semana o del día para estar con las alumnas y alumnos: en el patio, en el comedor, en los grupos de servicio (huerto, ordenadores, jardín, servicio comunitario). Además, a los talleres mensuales el alumnado se inscribe voluntariamente, por lo que en ellos asisten alumnas y alumnos de todos los niveles. Por lo anterior es que todos los profesores lo son de todos los alumnos.
4. La organización y seguimiento de la vida del claustro de profesores se realiza por medio de dos reuniones semanales denominadas de i) *equipo docente*, en la que se discuten aspectos relativos a la tutoría, disciplina, seguimiento de casos; ii) *coordinación* donde todas las comisiones informan, presentan cuentas, piden ayuda y consejo. Cada dos semanas en la reunión del equipo docente se abordan temas técnicos o pedagógicos, con la intención de fortalecer el trabajo de los profesores frente al alumnado.

4.2.3. Los espacios del Institut

El Institut atiende a 224¹⁰ alumnos provenientes sobre todo de los dos Centros de Educación Infantil y Primaria del municipio de Sils, sin embargo casi una cuarta parte del alumnado (22,58%) proviene del municipio de Riudarenes.

En la actualidad el Institut cuenta con tres de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, con tres grupos en cada curso. El ratio alumnas/os profesor es, en promedio, de 25, sin embargo, en algunos espacios educativos se hacen *desdoblamientos* con el fin de reducir ese número y mejorar la atención; por ejemplo, en el caso de Tecnología una parte del alumnado de cada grupo de tercero en lugar de tomarla con su grupo de referencia la toma con otro profesor y alumnos de los otros dos grupos en otra aula.

En el Institut de Sils se da mucha importancia a los espacios y a la distribución de estos ya que se considera que condicionan las actividades que se realizan. Por lo tanto en cada uno de ellos se mantiene un equilibrio entre la función para la que están pensados pero que también permita una polivalencia cuando las circunstancias lo requieran. El edificio escolar está, por ahora, en aulas prefabricadas debido a que estas no serán las instalaciones definitivas del Institut. Existen seis módulos:

- En el primero se encuentra la secretaría, la dirección, la sala de profesores, los baños para los profesores y la administración y el comedor. La sala de profesores a su vez se subdivide mediante una alacena en una sala de reuniones y trabajo y una estancia para el descanso con un sofá, sillas, cafeteras y nevera.
- Los cinco módulos restantes tienen dos aulas, baños y una aula de menores dimensiones para tutorías.
- Las aulas de grupo/clase están diseñadas para permitir el trabajo con toda la clase por lo que hay un ordenador y un proyector, en cada aula; pero a la vez permite hacer agrupaciones en pequeños equipos y el trabajo individual, por lo que hay un espacio dedicado a la biblioteca del aula y para el trabajo con los ordenadores individuales.

¹⁰ Cifras para el año escolar 2010-2011

- De las 10 aulas, una está destinada como espacio de expresión la cual sólo hay cojines y tapetes para la realización de actividades de relajación, expresión y descanso; otra aula está equipada como laboratorio de tecnología.
- El descanso se toma en tres lugares, un patio habilitado expresamente frente a las instalaciones del Institut, el parque contiguo y los propios pasillos del centro.

Cada grado está organizado alrededor de un viaje emblemático, ya que se considera que "aprender es un viaje hacia el conocimiento", ésta es otra manera en que asume el trabajo en los valores ya que además del simbolismo propio del viaje, los tutores reflexionan con el grupo los valores que se quieren transmitir. Los viajes de referencia van desde la antigüedad y la mitología, hasta la modernidad y la ciencia:

- En primero es la Odisea donde "Ulises y sus compañeros han de hacer una larga y peligrosa travesía con el reto de mantenerse fieles al recuerdo de su Ítaca natal. Los valores que se quieren transmitir aquí son: el compañerismo, el coraje, la persistencia, el esfuerzo ante las dificultades, la necesidad de colaborar y ser osados e imaginativos antes los retos que puedan surgir".
- En segundo grado los viajes son los de Marco Polo por Asia "donde descubre costumbres y civilizaciones diferentes a las que conocía. Su actitud de respeto y aceptación de la diferencia sirven para transmitir los valores de apertura a otros mundos (personales, sociales, geográficos), el respeto por la diferencia, la capacidad de dejar de lado los propios prejuicios, la voluntad de servicio y la adaptación a situaciones nuevas sin renunciar a los valores personales".
- En tercero se organiza alrededor del viaje de Darwin en el Beagle por el mundo "que le va a permitir desarrollar su teoría de la evolución de las especies. Los valores que inspira este viaje son los de la observación atenta y crítica de la realidad y la capacidad de estar elaborando el propio pensamiento ante los conocimientos que están descubriendo".

4.3. El escenario del trabajo

Este último apartado tiene como intención mostrar la manera en que el grupo de profesoras y profesores negocia y toma decisiones. Su inclusión tiene una doble finalidad: en primer lugar encuadrar algunos elementos *invisibles* que aparecerán, en el siguiente capítulo donde se analiza una Secuencia de Actividad Conjunta, sin estos atributos creemos que es difícil entender lo que ocurre durante el desarrollo de la SAC. Por otro lado, la manera en que negocia el equipo de profesores, es en sí misma una *puesta en escena* de los principios del Grupo La Font y del proyecto pedagógico del Institut de Sils.

Para este apartado hemos tomado como referencia: de manera global el registro de las SAC; los registros narrativos de los observadores, algunos documentos de trabajo, las entrevistas a la directora, al jefe de estudios y a los profesores.

Las sesiones que registramos tienen características que si bien no son propias del Institut, si son difíciles de encontrar en la mayoría de los equipos docentes:

1. El contenido de la actividad del mes de julio (a la que en lo sucesivo nos referiremos como jornada de trabajo) se concretó mediante el foro virtual para el trabajo en equipo del profesorado:
el calendario era una cosa abierta, todos podían modificarlo y el que salió al final todos lo asumían, cada uno tenía la responsabilidad de pensar los temas y subirlos a la rejilla, las modificaciones las podían hacer todos, por tanto lo hicimos todos (lo en A05_03).
2. Se realizaron durante los días inmediatos al fin de curso. Con todo y ello, el equipo también se encontró en las dos semanas previas al inicio del curso que marcaba el calendario de trabajo de la administración general. Esto es, el profesorado invirtió tres semanas que por derecho les correspondían de vacaciones en el abordaje de aquellas cuestiones que consideraban relevantes para su trabajo en el centro. Además, dos de esas sesiones se realizaron de manera intensiva, por la mañana y la tarde, lo cual supuso que en ambos días dejaran sus tardes de descanso.
3. Ya hemos asentado que salvo un profesor que causó baja en el instituto y una profesora que asistía a un curso ya comprometido pero que luego se sumó, todo el demás equipo docente que concluyó el ciclo escolar 2009-2010 asistió de manera regular y las dos profesoras que se ausentaron, una vez iniciados los trabajos, fue en razón de que habían contraído compromisos con anterioridad. Así mismo tres de los profesores que se sumaron para el ciclo escolar 2010-2011 acudieron de manera constante a la jornada.

La actividad de julio tuvo como propósito la programación y planificación del curso:
Programar y planificar el curso siguiente valorando el actual, arreglar las cosas que no andan bien, potenciar las que andan bien (lo en A05_03).

Esta actividad de planificación tuvo a su vez dos premisas, que como veremos en los apartados siguientes, actuaron como marco de valores en las actuaciones del profesorado:

- *Priorizar las cosas importantes sin dejar de atender a las urgentes.*
- *Reforzar al equipo (Lidia en A05_03).*

El primero de los aspectos, la prioridad en la atención de los asuntos importantes sobre los urgentes que son los que durante el curso ocupan la mayor parte del tiempo de los profesores lo justifican de la siguiente manera:

Durante todo el curso se trabajó mucho, y se estuvo solucionando casi todo el año cuestiones urgentes, me interesa más por ejemplo, el currículo, la metodología de los proyectos, el 1X1, qué protocolo seguiremos cuando los chicos tengan los ordenadores (Quim en A05_03).

La atención a los aspectos anteriormente señalados como importantes, no significa que se dejen atender cuestiones urgentes:

Me parece que lo que debemos hacer es, con la experiencia que tuvimos el año pasado, que primero atendamos las cosas importantes y dejemos para el final las urgentes, y si hemos iniciado el curso un poco estresados porque no teníamos las

cosas urgentes preparadas, creo que debemos tener un espacio para todo, para que podamos comenzar el curso una manera más relajada, que sepamos que tenemos lo importante ligado pero que también lo urgente esté (Montserrat, en A05_03)

Lo importante y lo urgente no creo que sean incompatibles, lo que pasa es que creo que hay cosas importantes que no nos planteamos en un día normal y que sí lo hacemos en julio o agosto, cosas digamos teóricas: quién es el alumno que nosotros queremos, cómo ha de ser. Hay cosas urgentes que a veces tienen relación con las importantes, porque sino tienes claro lo importante, puede que lo urgente lo hagas mal y haz de volverlo a hacer, por tanto, para hacer las cosas urgentes debemos tener claro las cosas importantes (Jaume en A05_03).

En cuanto a la segunda premisa, el reforzamiento del equipo se refiere a la necesidad de reforzar las relaciones interpersonales entre los profesores del equipo durante la planificación del curso.

Creo que hay una necesidad de encontrarnos, detecto unas ganas de roce humano, de ir de colonias... es distinto a encontrarnos aquí cada mañana, no es nada más porque no haya chicos, es otra situación, porque siempre estamos llenando papeles, nos preguntan cosas, para mí eso es casi tan vacación como ir a la piscina (Josep María en A05_03).

Los siguientes dos subapartados se ocupan del abordaje de dos elementos, a nuestro entender, característicos del equipo docente: el primero relativo al modo en que se organizan las sesiones de trabajo, para ello mostraremos aspectos propios de asignación de funciones y roles, así como la manera en que se decide cambios en actividades programadas. El segundo punto muestra el papel que tiene la afectividad y el cuidado de ésta durante el abordaje de las tareas docentes, como algo central de la vida de este grupo de profesores.

4.3.1. Las sesiones de trabajo

La manera de organizarse para la reuniones "se manifestaba de manera natural, no necesitan que nadie les diga lo que tienen que hacer" (Observadora en A05_06 y A05_07), en una reunión lo primero que se decide es quién da los turnos de palabra y quien toma las notas de las aportaciones; la forma de hacerlo es que alguna o alguno se ofrece voluntariamente. Por lo que los roles que están claramente establecidos son:

- *Conductor*, que puede ser uno o dos miembros del grupo pero que entre ambos hay acuerdo sobre los aspectos que se tocarán en la reunión.
- *Moderador*, quien a veces comienza siendo el mismo conductor, pero según avance la reunión el grupo corrige y lo cambia..
- *Secretario* quien toma nota de los acuerdos y desacuerdos y cuando se le pide los pone en el foro virtual que el equipo tiene habilitado en el Moodle.

Esta estructura se estableció inclusive en la entrevista inicial; aunque nosotros y debido al enfoque de la entrevista elegido, previmos que una tarea nuestra como entrevistadores era moderar la discusión, al inicio de la entrevista Carmè¹¹ preguntó

¹¹ Acentuada de esta manera por decisión de ella.

“¿quién da los turnos de palabra?, ¿lo hago yo?” (en A05_03), y Lidia comenzó a tomar las notas de lo que se discutía.

La mayoría de reuniones de trabajo observadas se dividieron en dos bloques, con un receso que servía tanto para el cambio de temática cuando correspondía y el descanso, como sucedió en las sesiones 10 y 11 que fueron de un solo tema. En las sesiones 2 y 3 por celebrarse en colonias, los recesos aumentaron, ya que el tiempo dedicado al trabajo también se incrementó por lo menos al doble. La sesión 4 duró sólo la mitad del tiempo en relación con las demás porque estaba previsto que en la otra mitad del tiempo el profesorado se dedicaría a concluir tareas administrativas (levantamiento de actas, atención a padres), en esta sesión sólo se reunió una comisión delegada por el claustro para el trabajo con el modelo curricular.

El Cuadro 4.1., muestra los tópicos que fueron planificados para cada sesión mediante el foro virtual del equipo docente y los que se tocaron durante la jornada. Se acordó que todos los temas programados y que no fueron abordados se tratarían en la jornada de trabajo previa al inicio de clases del ciclo escolar 2010-2011.

| Sesión | Temas programados | Temas abordados |
|--------|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> El claustro de profesores: Dinámicas para fortalecer al grupo Valoración general del curso 09-10 | <ul style="list-style-type: none"> Dinámica de integración Evaluación del curso Modelo de gestión del Instituto |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> Valoración del modelo de gestión, propuestas para el curso siguiente. Repartición de las tareas de gestión | Modelo de gestión del instituto. |
| 3 | Currículo | <ul style="list-style-type: none"> Modelo por Competencias del Instituto Proyectos |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> Marco horario curso 2010-2011 Repartición de los grupos (tutorías, ámbitos, proyectos, habilidades) | Modelo por Competencias del Instituto |
| 5 | 1 x 1 ¿cómo afrontaremos el reto? (Ordenadores, pizarras digitales, electrificación, antenas, plataformas digitales, materiales didácticos en las aulas, dossier electrónicos, etc.) | |
| 6 | Proyectos | <ul style="list-style-type: none"> Proyecto pedagógico del Instituto Marco horario |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> Ámbitos, Habilidades, Talleres y Buenos días Grupos de servicio y consejo de alumnos | <ul style="list-style-type: none"> Marco horario Modelo por Competencias del Instituto Proyectos |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> Plan de acción tutorial. Tratamiento de los valores. Tutoría individual Atención a la diversidad y el Plan de actuación para la integración. | <ul style="list-style-type: none"> Marco horario Proyectos |
| 9 | Pere Pujolas: Agrupaciones para el trabajo en equipo | <ul style="list-style-type: none"> Modelo de gestión del Instituto Actividades de evaluación en el Instituto |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> Planificación general del curso para todos los niveles. Salidas ligadas a los proyectos. | Pere Pujolas: Agrupaciones para el trabajo en equipo |

| | | |
|----|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Distribución de tareas y responsabilidades | |
| 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto del curso 2010-2011 • Comedor y transporte | Proyectos |
| 12 | Tareas del instituto: orden, cambio del mobiliario, montar módulos, arreglo de desperfectos, tareas de informática (la realizarán los ALUMNOS) | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos digitales • Proyectos |
| 13 | | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos (estructura) • Modelo por Competencias del Instituto • Temas de los ámbitos • Contenidos digitales • Organización de los equipos de servicio y las comisiones • Varios Moodle/viajes/tutoría |
| 14 | Revisión de los diferentes acuerdos a los que hayan llegado las comisiones | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos • Puntos pendientes de abordaje en las sesiones de trabajo preliminares al inicio del curso. |

Cuadro 4.2. Comparación entre el contenido planificado y el abordado en las sesiones¹².

Una vez iniciada la jornada de trabajo, el calendario pactado (A05_09) fue ajustado en más de una ocasión. Estos son algunos de los temas que dejaron de abordarse:

- Lo relacionado con la sesión 8, atención a la diversidad, el plan de acción para la integración y el plan de acción tutorial.
- Respecto a la actividad de “Planificación general del curso para todos los niveles y las salidas ligadas a los proyectos”, programada para la sesión 10, se señaló que primero debía saberse qué proyectos precisarían de qué salidas y qué presupuesto.
- Lo tocante a la sesión 11, relativo al presupuesto, al comedor y al transporte.
- Así mismo la actividad de las sesiones 12 y 13 pensada para ejecutarse con ayuda de los alumnos.

La sesión de trabajo con Pere Pujolas en torno a las agrupaciones para el trabajo en equipos, como puede observarse sólo cambio de fecha. Los demás temas fueron tocados con algunas ampliaciones o reorganizaciones. Un caso ejemplo de reorganización lo constituye el Marco horario, que estaba planificado para resolverse en una sesión y finalmente se resolvió en tres sesiones.

Para mejorar nuestra comprensión del modo en que se toman las decisiones tomaremos como ejemplo lo que realizaron en torno al Marco Horario. El Marco Horario es la programación semanal que cada grupo/clase de alumnos tiene. Para su realización se requiere, como tarea previa, saber qué carga horaria frente a grupo tendrá cada profesor; en el caso del Institut conviene recordar que la mayoría de los profesores tienen horas de reducción.

Según el Jefe de Estudios (en A03_05) la carga horaria del profesorado se compone de dos tipos de horas:

¹² Basado en el calendario del grupo (A05_09) y los registros narrativos de todas las sesiones.

- *horas lectivas*, que son frente a grupo pero que comprenden la preparación de la actividad, la ejecución de la misma y la revisión de la actividad y/o los deberes dejados en ella, y
- *horas no lectivas*, las cuáles debe de estar en el centro atendiendo aquellos incidentes o actividades derivadas de su tarea frente a los alumnos por ejemplo: sustitución de maestros por ausencia de otros, guardias en los patios en las horas de receso, entrada, salida, comedor, entrevista a padres.

Una hora de reducción es otorgada a los docentes para que realicen tareas diferentes o complementarias a la docencia: orientador educativo, tutor, cargo directivo, comisión directiva, equipos de servicio.

Por lo tanto, para resolver el Marco Horario, en tanto estructura del Instituto, se tuvo que abordar primero qué profesores serían tutores, qué profesores desempeñarían alguna tarea directiva, qué profesores serían de ámbito, habilidad o proyecto y en qué grados y grupos, tareas que estaban contempladas pero no incluidas como parte del marco horario, de ahí que esta tarea, aparentemente administrativa (en tanto que supone repartir las horas que hay de los profesores en los espacios disponibles de los grupos y centro), se convirtió en una exploración de tipo pedagógico, pues supuso, por ejemplo, discutir qué profesor tenía mejor perfil para ser tutor de un grupo o la conveniencia de que ciertos profesores estuvieran en determinados grupos con más o menos tiempo lectivo (A06_S06, A06_S07, A06_S07).

Creemos que la flexibilidad de la que damos muestra, se deriva del principio *priorizar lo importante de lo urgente* señalado anteriormente.

4.3.2. El cuidado de la afectividad cuando se negocia: el caso del Modelo de Gestión Compartida

El equipo docente del Institut de Sils se compone de 20 profesores, la actividad que realizan es, por decir lo menos, *sui generis*, porque incluye algunas de las siguientes tareas (A06_S08_5):

- Docencia en casi todos los campos del conocimiento debido a la naturaleza de las modalidades de enseñanza. De los 22 profesores que componen el claustro 21 realiza sesiones de ámbito, 16 de habilidad y 18 de proyecto.
- 19 ejercen como tutores de grupo; dos de ellos además fungen como orientadores psicoeducativos.
- 16 ofertan de manera regular talleres o grupos de servicio.
- 18 en más de algún día a la semana, realiza acompañamiento a los alumnos en los patios o en el comedor.
- 16 realiza alguna tarea propia de la gestión administrativa del centro.

La realización de estas tareas generaba cierto grado malestar en el equipo docente, debido al exceso de tareas y el estrés que ello provoca:

Normalmente nos falta tiempo para todo lo que debemos de hacer, son tantas las cosas que debemos de hacer... hemos de buscar hacer el trabajo sostenible, buscar el equilibrio entre aquello que aspiras y sueñas y lo que realmente dispones de tiempo y a lo que afectara. Si vamos estresados los chicos lo perciben. Aquí ganas e ilusión no

faltan, sobran, más bien lo que falta son horas. Por ahora, tres cuatro años, lo veo posible, y creo que después será más sostenible cada vez, muchas cosas de éstas ya no pasaran (Jaume en A05_03)

Para algunos existe la sensación de malestar psicológico:

Todo el equipo necesita unas tres semanas de... es que si no estamos llenos de cosas, nos cuesta tanto llegar a los finales de los trimestres, psíquicamente hemos estado enfermos, algunos. (lo en A05_03)

Otros señalan que además del cansancio sentido derivado del trabajo y sus consecuencias en el aula existe un importante desajuste entre los ideales y los recursos disponibles, la siguiente secuencia es prueba de ello (en A05_03):

Marta: creo que debemos hablar del tema del bienestar en general, esta sensación de llevar la lengua fuera, esta sensación la tengo: yo llevo la lengua muy de fuera, pero si que es importante, aquello que dice Josep María, "ah tirar hacia delante", pero hay que tener los pies en la tierra, los recursos son los que son, los tiempos son los que tenemos, y el tiempo además yo creo que no sabemos colocarlo bien y eso es lo que después repercute en el aula, aquel estrés, aquella cosa de andar a la ultima hora, eso es horrible que nos pase, da la sensación que vas sobrecargada, eso también lo debemos hablar, esto es, los tiempos, no, no, la ilusión nos tira tanto y, perdón, Josep María nos tira tanto, sin ningún freno y fuuu (sonido de silbido), y los tiempos se han de marcar bien, me parece que tenemos un reto importante, el tiempo, la tranquilidad. Si hablamos entre nosotros tanto de la tranquilidad, del bienestar en el aula y del bienestar trabajo colectivo, a la hora de trabajar nos importa tanto tirar delante, que a veces en el Moodle tienes tantos mensajes de tantas cosas que se nos piden, este fin de semana tenía 74 mensajes, o sea, a veces me genera inquietud/

Neus: /sí, a veces.

Josep María: /Pero los ideales se han de hacer en la tierra.

Marta: /Yo estoy de acuerdo contigo en el tema de las cosas que se han de hacer, lo firmo, pero también nosotros debemos poner los pies en la tierra, ver qué recursos humanos, pensar en cada uno, en cómo estamos, eso lo encuentro muy importante, para seguir pedaleando en esta bicicleta. A mi me parece esto como una bicicleta, todos sabemos andar bicicleta, pero la bicicleta se ha de afinar a la medida que toca, porque si gira muy rápido después, puede ser que no nos quede gas.

Oscar: Lo que quería decir es que no se puede estirar más el brazo que la manga, se ha decidir con qué es bueno seguir, qué recursos se tendrán, qué estrategias, porque si no te puedes quedar muy lejos, no voluntariamente, sino involuntariamente, comienzas a estirarte, a generar imperfecciones, no lo haces lo bien que podrías, no tienes la calma que quisieras, la templanza que quisieras, se ha de tener coherencia tanto con el ideario como con los recursos, los tiempos, el personal, las necesidades, sino estaremos... bueno.

Neus: ...necesitamos como grupo un mecanismo de regulación porque a veces pienso que algunos nos hemos desbordado muy rápido.

El anterior diálogo muestra que el profesorado tiene un gran entusiasmo por el trabajo realizado en el Institut, pero que éste implica una sobrecarga de tareas, por lo que perciben la necesidad de ajustar las actividades al personal y el tiempo efectivo y real que éste dispone.

Para una profesora el éxito de la jornada de trabajo pasaba porque ésta repercutiera en la reducción de trabajo de cara al siguiente año escolar

Yo creo que (la jornada) será exitosa... si en el día a día (del siguiente curso) puedo respirar más (Lidia, en A05_3).

La propia directora reconoce el malestar instalado en una parte significativa del grupo docente:

Hay un listón muy alto, todo el mundo tiene un ritmo tan alto, que es cómo que no puedes fallar, parece como que nos empuja un nivel de exigencia demasiado alto, que además es imposible seguir... se trabaja mucho, esto es lo que se debería corregir. (Directora en A03_03).

La causa que se identifica como mayor fuente de estrés es, según algunos profesores, el modelo de gestión compartida. Según Víctor (en A03_05) durante los dos primeros años de vida del Institut, salvo la directora¹³, todo el equipo de profesores tenía horas de reducción¹⁴ para realizar alguna función de gestión. El documento de trabajo (A06_S01_2)¹⁵ muestra las 78 tareas que ellos definen como propias del modelo de gestión. Dichas tareas se agrupaban en 6 áreas, las que más tenía eran: la coordinación pedagógica con 20, la secretaría con 18, la dirección 16 y la jefatura de estudios con 12. Las que menos tenía eran, la coordinación de TIC's con 9 y la servicios con 3.

La elección de qué tareas hace cada profesor/a se realizaba, según Josep María (A06_S01_2) mediante dos posibles maneras: i) por capacidad, facilidad o gusto y ii) por las ganas de aprender algo nuevo. Lo anterior generaba que docente tuviera tareas de gestión en más de una de las áreas, pero esto generaba, entre otras cosas, frustración por realizar tareas no docentes:

Las horas de reducción administrativa y el trabajo administrativo frustran a los profesores que trabajan como administradores (Quim en A05_3).

Estoy dividida porque yo vendría más relajada (a realizar el trabajo docente) pero eso supondría que haya gente pensando siempre en las cosas de gestión. No sé como conseguirlo, creo que vendría bien controlar estas cosas (Montserrat en A05_3).

Así mismo se percibía desequilibrio en las cargas de trabajo así como ausencia de responsabilidad en el momento de rendir de cuentas

Hay muchas tareas y muchos tienen mucho trabajo, otros tienen poco (Lidia en A05_3).

Me preocupa me siento mal que hay cosas que están muy mal, hay cosas que se deben mecanizar, que son repetitivas, que se deben realizar, que son importantes, a mí me importa mucho este institut, a mí me preocupa una inspección, porque una inspección se fija en qué sabe hacer el equipo directivo y que no sabe, y si el equipo directivo no es capaz de (inaudible). En este sistema hay cosas que quedan perdidas, muchas, porque como la responsabilidad es individual, no hay un encargado de ver que se hagan las cosas. Alguien debe hacer eso, que evalúe que sea capaz de sacarlo

¹³ Quien además es profesora de Educación física, por lo que algunas funciones de dirección las realizan otros docentes.

¹⁴ En proporción a su nombramiento, así quienes tenían tiempo completo tenían la misma reducción y, quienes tenían media tiempo tenían la reducción proporcional.

¹⁵ Anexo VI.

adelante. Hemos de encontrar un sistema en que el responsable sea visible, no a nivel de estructura, sino de responsabilidad (Carmè en A05_3).

El desequilibrio en las cargas de trabajo y la ausencia en la rendición de cuentas fomenta, según una profesora, desorganización económica y administrativa:

Nosotros comenzamos haciendo las cosas como queríamos, somos poco disciplinados, ni somos ordenados mentalmente como claustro como para gestionar de esta manera y hay algunas cosas muy delicadas como el dinero. La gestión económica es apremiante, pero además los expedientes (lo en A05_3).

Por lo anterior es que se propuso variar algunas cosas del modelo de gestión. Para algunos estas modificaciones se identifican con el modelo clásico de gestión y los beneficios a nivel pedagógico que este puede tener:

Estoy de acuerdo con que se debe simplificar y mejorar mucho el sistema de gestión que hacemos, a mi me haría muy bien un sistema estándar, muy estándar, extremadamente estándar, con las reducciones que se hacen y todo eso, me parecería muy bien. A la gestión estándar hiperestándar no le veo ningún problema, en este sistema híbrido... Si hubiera una persona que tuviera la responsabilidad y, por lo tanto mando, porque claro, aquí la responsabilidad va asociada al poder y va asociada a reducciones, una persona que para esta actividad te toca tanto "para colonias hay no se que tanto". No será como el modelo que al principio pensábamos, pero puede ser nos de tenga responsabilidad y que mande y que al principio de curso le diga a la gente "toma aire y tal como hemos estado estos dos años. No sé, para tener las cosas bien claras y bien planteadas. Yo pienso que tengo un sobre estrés a causa de este tipo de gestión, y pienso que en el modelo estándar no lo tendría.

Me agradaría poner la energía en trabajar, creo que nos iría muy bien un estilo de gestión clásica para poder innovar al máximo pedagógicamente. Si encontramos un modelo de gestión más clásico yo me sentiría la verdad mucho mejor trabajando, más cómoda ¿eh? (lo en A06_S01_2).

En el modelo de gestión las personas que lo llevan cuenta, y aquí conociendo a las personas, creo que el modelo clásico podría funcionar (Jaume en A06_S01_2).

Yo de entrada pensaba en una gestión clásica (se refiere a antes en La Font) luego surgió ésto... Pero pienso que la gestión clásica, que a mi no me interesa para nada, es la que nos ayuda a hacer una gestión pedagógica que es la que a mi me interesa, visto como han andado las cosas... pienso que sí, que hay pros y contras... (Victor en A06_S01_2)

Sin embargo cuando se habla de modelo clásico, no es que los profesores que lo proponen se quieran desentender de las tareas de gestión, sino que se refieren a la coordinación, petición y rendición de cuentas:

El gran tema es que la disciplina nos cuesta, pero si debemos hacerlo todos, yo también pienso que debería haber alguien que pida información a todos, ayudaría a entender el centro, y esa es una tarea del equipo directivo, es decir que haya una reunión de gestión y la gente diga las cosas que está haciendo, porque de alguna manera eso nos ayudará a entenderlo. Eso que tú dices, que haya un responsable, que cada comisión tenga una cabeza con responsabilidad y que le recuerde a cada uno la responsabilidad que tiene, lo que te tocaba, ahora esto es algo que no pasa (Carmè A06_S01_2).

Insistiría por una cuestión energética que este modelo está probado y probaría unos cargos bien limitados y después con cargos de coordinación y lo que ha dicho Jaume, la gente aquí tiene un alto grado de implicación y haríamos cosas, y tenemos potencial, como lo hacemos ahora no ayuda a tener una gestión ágil y efectiva (lo en A06_S01_2).

Pese a la existencia de una mayoría de profesores favorable a la realización de cambios en el modelo de gestión, existen algunos que defienden el modelo practicado hasta ese momento debido a que la implicación compartida en distintas tareas y funciones les genera un grado importante de libertad al momento de tomar decisiones y hacerse responsables de ellas:

Yo creo que un sistema clásico genera más estrés (ahora) nosotros estamos a cargo de los proyectos y cuidamos donde ponemos los recursos, ¿qué vamos a hacer cuando alguien nos diga no, qué vamos a hacer? (Josep María en A06_S01_2).

Cuando llegué me dijeron que la gestión era algo en lo que todos debemos estar implicados y que cada uno tenía que hacer lo que debía y tal, con un repartimiento igualitario, a mi me ha agradado después, yo me siento y soy responsable tanto como todos juntos, yo me lo creí, es algo que hacemos entre todos y me agrada (Wifred en A06_S01_2).

Los argumentos que hemos venido mostrando nos parece que evidencian un dilema en el problema que representa la gestión del centro, ya que por un lado, se afirma que la gestión administrativa debe estar al servicio de la docencia, en concreto de las funciones pedagógicas

A mi me parece que si hay un equipo que nos ayude a gestionar vamos a poder dedicarnos más a los proyectos y saldrán mejor... me parece que lo que nos tiene aquí es el reto pedagógico y todos sabemos bien lo que eso implica, las salidas (del alumnado), de desarrollo pedagógico, de cómo van los chicos y todo eso nos fascina más a la mayoría que los temas administrativos de la gestión y todo eso (lo en A06_S01_2).

Pero, por el otro lado, hay quienes señalan que todas las tareas del instituto, incluidas las de gestión son docentes, en tanto su repercusión pedagógica:

Yo creo que hay muy pocas cosas que no sean pedagógicas, que no influyan directamente en lo pedagógico, hay muy pocas... Los problemas del equipo son problemas del centro y, por lo tanto, de los maestros (Josep María en A06_S01_2).

Creo que si es verdad que las decisiones administrativas ayudan a las decisiones para gestionar la parte pedagógica, pero una vez que como equipo pedagógico o claustro decidamos cómo se ha de hacer lo que se ha de hacer, las salidas (por ejemplo) todo la parte de llamar, habrá que llamar, pero eso de hacer la carta, que contesten, enviarla, que solicitar, eso no le interesa a ninguno, a ninguno le agrada. Una vez que construyamos una manera de hacerlo, que es una cosa tan mecánico, pero cuesta y nadie le interesa a nadie, pero hay que hacerlo (Víctor en A06_S01_2).

En razón de lo anterior Montserrat propuso (A06_S01_2) que durante el tiempo planificado para el abordaje de los temas de gestión del Institut en "Las Colonias", tanto quienes abogaban porque el modelo de gestión permaneciera como estaba, así como

quienes argumentaban la necesidad de realizar cambios, presentaran por escrito las propuestas para poder discutir y elegir o construir alternativas.

lo y Carmè profesoras partidarias de hacer cambios en el modelo de gestión presentaron el documento de trabajo A06_S02_1¹⁶; en el se proponen 10 cargos, 4 de los cuales contarán "con reducción significativa, poder y responsabilidad destacable en la gestión del centro" (A06_S02_1, p. 1), estos son la Directora, Jefe de estudios, Secretario y Coordinador pedagógico. Los 6 cargos restantes "nada más tendrían reducción horaria y su correspondiente jefe de departamento, tutor o lo que sea" (*ibídem*, p.1) y serían: Coordinador informático, Coordinador de proyectos, Coordinador de habilidades/ámbitos, Coordinador de talleres y otras actividades de expresión, Coordinador de participación de alumnos, Coordinador de actividades extraescolares comedor.

En el documento se incluyeron propuestas para la coordinación del equipo docente en cuanto a la estructura de organización de las reuniones del equipo docente y los tipos de tema a tratar en cada una. Así mismo se sugiere que el Foro del Moodle se estructure en torno a los tres diferentes momentos de encuentro de los profesores: Gestión, Coordinación y Equipo docente (*ibídem*, p.2). Sobre esta propuesta es que se sentaron las bases del modelo de gestión puesto en marcha para el ciclo escolar 2010-2011. La estructura de gestión quedó como se muestra en el Cuadro 4.3. (en A06_S08_5):

| Cargo | Cargos subordinados | Responsable |
|-------------------------|--|----------------|
| Directora | | Neus |
| | Coordinación A.M.P.A. ¹⁷ | Carmè |
| | Coordinación de Riesgos laborales | Jaume |
| | Contabilidad | Joan |
| Secretario | | Wifred |
| | Ayudante | Quim |
| Jefe de estudios | | Víctor |
| | Ayudante | Gloria |
| Coordinación Pedagógica | | Josep María |
| | Coordinador de actividades y servicios | Lola |
| | Coordinador de participación de alumnos | Raúl |
| | Coordinación de proyectos | Montserrat |
| | Coordinador de talleres y actividades de expresión | Marta |
| | Psicopedagogía | Xevi / Iolanda |
| | Corrección lingüística | Lola |

Cuadro 4.3. Organigrama del Institut de Sils para el ciclo escolar 2010-2011.

¹⁶ Anexo VII.

¹⁷ Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA)

Haremos notar que, en el nuevo organigrama, se aceptan todos los nombramientos de coordinación y funciones de los 4 cargos con mayor responsabilidad y casi todas las coordinaciones propuestas en el Anexo VII y se agregan algunas más.

Según mostramos el tratamiento del modelo de gestión estaba previsto para abordarse en la segunda sesión (*cfr.* el cuadro 4.1.), esto es, la primera de las dos que se celebraría en "colonias"; sin embargo el desahogo de la temática tomó 3 sesiones: una parte importante de la primera sesión relacionada con la evaluación general del curso, todo el primer día de "colonias" y la primera parte de la novena sesión.

Al finalizar la octava sesión se anunció la introducción de un cambio en la planificación para tratar asuntos relativos con el modelo de gestión, este cambio se anunció así:

Víctor: Hay un cambio en la planificación, resulta que teníamos una sesión de dinámicas de grupo programadas para depurar cosas del equipo antiguo, pero como teníamos mucha prisa por trabajar, resulta que no las hicimos y nos parece que, ah/

Montserrat: / vamos a necesitar una sesión/

Víctor: /la vamos a necesitar/ Por lo tanto mañana, si no les sabe mal, de las 9:30 a las 11:30 haríamos esta sesión más para los del equipo antiguo, dirigida de una u otra manera a restaurar un... no sé... un conseguir eso... por lo tanto los nuevos estarían convocados partir de las 12:00. (A06_S08_02)

Lo que sucedió en la novena sesión es complicado de entender si no se tiene en cuenta el tipo de relaciones del grupo de profesores, o lo que es lo mismo, el clima laboral. No obstante relataremos, en primer lugar lo sucedido en la sesión para luego mostrar ciertas evidencias del clima del grupo y lo que creemos son algunos valores encarnados para la convivencia.

El inicio de la sesión fue difícil en sí mismo, tuvo tres intentos "de inicio": el primero llevado a cabo por la directora quien fue interrumpida el jefe de estudios, en su carácter de responsable general de la jornada de trabajo, quien cedió la palabra a la encargada de las "dinámicas de refuerzo del equipo", este segundo intento de inició formal de la sesión consistió en explicar que a partir de algunas situaciones percibía cierta incomodidad en algunos miembros del grupo. En ese momento una profesora señaló que un día antes habían acordado que sería ella quien comenzaría la reunión, este fue el tercer y definitivo inicio de la reunión.

El propósito era comentar la incomodidad que sentían algunos miembros a causa de las negociaciones del nuevo modelo de gestión. Para algunos miembros del equipo la modificación del modelo tuvo sus raíces en la distribución del poder; las personas del equipo que eran señaladas por ello, aceptaban que si bien el poder estaba en la raíz del problema, el centro del conflicto no era el poder en sí mismo sino la manera en cómo se estaba ejerciendo, para ellas la manera en que funcionaba la gestión generaba caos y cansancio.

Se volvió a discutir sobre las conveniencias e inconveniencias de un modelo de gestión más pautado o más rígido, así como la complementariedad de ambos matices, sobre todo en beneficio de que los miembros del equipo se sientan seguros en lo que hacen.

Hablaron sobre la necesidad de encontrar maneras para gestionar los afectos que genera un ejercicio docente como el que ellos llevan a cabo, porque a pesar de tener mucho contacto, en ocasiones era tanto el trabajo y tal su ritmo que se propiciaba estrés.

Hablaron, hablaron y de pronto alguien propuso que cerraran la sesión con un abrazo. Todos se abrazaron, se besaron, algunos lloraron.

Eso sucedió. En ese momento no lo entendí y sobre todo no sabía porqué había sucedido así. Luego al revisar mis notas de campo volví sobre la entrevista inicial a los profesores, en ella señalan como valores del grupo docente el apoyo afectivo y cuidado que tienen unos de otros:

Pienso que este ritmo, esta especie de enfermedad que tenemos todos, esta ilusión, estas ganas, se aguantan la pasamos muy bien trabajando juntos, el equipo humano, la dinámica es divertida, nos damos besos, nos cuidamos unos a los otros, valoramos cuando alguien esta un poco apagado, se le dice que no hay ningún problema, hay una especie de cuidarnos mutuamente que lo tenemos muy claro, como si existiera un ideario de cuidarnos los unos a los otros, eso de andar pendientes de los alumnos de lo que les preocupa, con los compañeros también, y pienso que esa energía es lo que alimenta la enfermedad. El gran esfuerzo que ha representado el trabajo durante estos dos años a mi no compensaría en absoluto sino fuera por el equipo de gente, lo que cobramos aquí no es nada más lo que nos llega al final del mes, hay una serie de inputs positivos del equipo que bueno, muy bien, muy bien (lo en A05_03).

Josep María le dijo a un profesor que finalmente no pudo venir, "te podemos dar dos cosas; trabajo y apoyo" si vienes aquí eso tendrás. El tipo de ayuda afectivo es más importante. (Quim en A05_03)

Lo que he querido señalar es que para este equipo la realización del trabajo docente, incluida la gestión administrativa, cobra sentido en la dimensión afectiva que construyen. Si de todo se puede hablar, es porque existe y construyen lazos de confianza; como, quizá, se haya podido observar en la discusión del modelo de gestión: eran más los puntos comunes que los discordantes, sin embargo el impacto de esos desacuerdos, durante muchos días generó malestar en los miembros al punto que el grupo propició un momento, un espacio para abordarlos y en la manera de abordarlos hay una clave, dicen las cosas cara a cara para, justamente, poderlas aclarar, en un primer momento de la discusión parece que no hay posibilidad de reconciliación, que se pierden las formas, sin embargo el decir las percepciones y los sentimientos permite que se hablen de ellos y se aclaren los malos entendidos. Aquí, en el Institut se va en contra de la tendencia de callar los malos entendidos lo cual, pretendidamente, evita que se generen problemas mayores, lo cual, ya se sabe no necesariamente es cierto. Aquí, en Sils, saben que para confiar como docentes y profesionales hay que hacerlo también como humanos y eso también incluye los afectos y el afrontamiento que posibilita la reconciliación.

5. Actividad conjunta del profesorado del Institut de Sils: la resolución de problemas considerados relevantes para su práctica docente

El estudio de la actividad conjunta según lo establecimos en el capítulo 3, implica dar cuenta del doble proceso constructivo y simultáneo tanto de la estructura de la propia actividad o Formas de Organización de la Actividad Conjunta (FOAC), así como de la negociación de los significados compartidos. Por lo tanto el propósito de este capítulo es dar cuenta de cómo son y evolucionan las FOAC y cómo se negocian y construyen los significados compartidos cuando se abordan y resuelven problemas que los profesores del Institut de Sils consideran relevantes para su práctica docente.

Según lo establecimos en la metodología, las Formas de Organización de la Actividad Conjunta muestran la estructura de participación son, por decirlo de alguna manera, el contexto más inmediato de la actividad conjunta; esta estructura delimita tanto el contenido abordado como la manera en que se involucran los participantes. El estudio de las FOAC, según el modelo propuesto por Coll y sus colaboradores, requiere atender a cuatro niveles de análisis:

- El primer nivel es la Secuencia de Actividad Conjunta (SAC), entendida como el proceso de construcción de conocimientos que tiene unos objetivos concretos, el uso de determinados materiales, actuaciones prototípicas de los participantes y evaluación de los resultados.
- El segundo nivel de análisis son las Sesiones que componen a las SAC, las cuales permiten observar los procedimientos mediante los cuales los participantes dan continuidad a lo que se construye y toman acuerdos sobre las tareas futuras.
- El tercer nivel de análisis de las FOAC lo constituyen los Segmentos de Interactividad (SI) y, de existir, Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI), los cuales muestran situaciones prototípicas en cómo se estructura la SAC a lo largo de las sesiones; los SI se pueden dividir por su temática o el patrón de comportamiento dominante. Los CSI son regularidades encontradas en la manera en cómo se presentan los SI.
- El cuarto y último nivel de análisis requiere “profundizar en el proceso de construcción de significados que acontece supuestamente en el transcurso de las SAC” (Coll *et al.*, 1992, p. 209) para lo cual nos centraremos en el análisis de los mensajes.

El estudio sobre la evolución la Actividad Conjunta, como expusimos en el capítulo 3, tiene como prioridad la identificación y análisis de los patrones estructurales de propia actividad, para ello Coll *et al* (1992, p. 205-207) proponen dos niveles de análisis los Segmentos de Interactividad (SI) unidad básica de análisis de la SAC, y los mensajes que, estando dentro de los SI, “se centra en los significados que los participantes negocian y co-construyen en el marco de las formas de organización y patrones de actuación que desarrollan” (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, pp.45 y 46).

Los SI, como ya lo hemos señalado¹, son un conjunto de actuaciones típicas que lo identifican como tal, por lo que se pueden identificar estructuras de participación específicas (quién puede decir/hacer qué cosa, cuándo y a quién), de ahí que cuando se cambia de temática o de patrón de actuación predominante, diremos que hubo un cambio de Segmento de Interactividad.

Así mismo señalábamos, en el capítulo metodológico, que cuando un los SI dentro de una Secuencia de Actividad Conjunta presentaban patrones sistemáticos y regulares podrían agruparse, a su vez, en Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI); misma que constituyen un nivel de análisis intermedio entre las Sesiones y los Segmentos de Interactividad, por lo que estas configuraciones aportan información de cómo se da el traspaso del control, información que no da, por sí mismo el SI analizado aisladamente; las CSI, en nuestro caso, nos informarán de las fases por las que transita el equipo de profesores en el abordaje del problema.

La pauta metodológica propuesta por Coll *et al.*, (2008) expuesta en el apartado 3.4., de esta tesis, es la que sirve para la organización de este capítulo.

- En un primer apartado mostraremos la actividad o tarea que los profesores del centro abordan conjuntamente. Dentro de este apartado daremos cuenta de las distintas Secuencias de Actividad Conjunta que son atendidas por los profesores.
- Análisis de una SAC que reúna los criterios teóricos y metodológicos explicados por nosotros. En este apartado hemos incluido un sub-apartado donde caracterizamos los SI encontrados en el transcurso de la SAC, esto lo hemos hecho con la finalidad de facilitar la lectura del siguiente apartado, que contiene:
 - las sesiones, con sus respectivos Segmentos de Interactividad y Configuración de Segmentos de Interactividad, así como,
 - la negociación de significados construidos, para lo cual daremos cuenta tanto de las temáticas resultantes en por cada sesión como de las relaciones entre sesiones y en el conjunto de las diferentes SAC.
- En el último apartado mostramos, de manera sintética los patrones de evolución de la Actividad conjunta, esto es tanto de la estructura de la actividad como de la evolución de los temas.

¹ Cfr., el apartado 3.2.2. de esta tesis.

5.1. La actividad conjunta del profesorado del Institut de Sils

El registro del trabajo conjunto de los profesores se efectuó durante catorce sesiones comprendidas entre el 29 de junio y el 16 de julio del 2010; las sesiones 2 y 3, correspondientes al 30 de junio y 1 de julio, se efectuaron durante un periodo denominado “Colonias²”, las demás se celebraron en el instituto con horario de 9:30 a 14:00. En las Colonias se concretó un nuevo modelo de gestión y se avanzó en la concreción del currículo, además, se abordó de manera especial la integración del grupo docente.

Los temas tratados durante este periodo se acordaron mediante un foro asíncrono (foro-calendario-julio_A06) que se llevó a cabo entre los días 20 y 25 de junio de 2010; en el Cuadro 4.1., del capítulo anterior se comparan los temas programados y acordados y los que efectivamente se llegaron a abordar.

En el Cuadro 5.1., se encuentran representados los temas tratados en las diferentes sesiones.

| Sesión | Temas generales tratados |
|----------|---|
| Sesión 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de integración • Evaluación del curso • Modelo de gestión del Instituto |
| Sesión 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de gestión del Instituto |
| Sesión 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Currículo por Competencias del Instituto • Proyectos |
| Sesión 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Currículo por Competencias del Instituto |
| Sesión 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de las TIC-TAC en el Instituto • Contenidos digitales • Utilización de los ordenadores sobrantes. |
| Sesión 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del Instituto • Marco horario |
| Sesión 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Marco horario • Currículo por Competencias del Instituto • Proyectos |

² *Nota cultural:* las Colonias es una modalidad de actividad externa a la escuela utilizada, sobre todo, con el alumnado, para promover la convivencia, consiste en llevarlos de campamento o a casas de campo por dos o tres noches. En el caso del profesorado del Institut de Sils, en lugar de ser la “típica” encerrona de trabajo, se realizó la Colonia con pretexto de descansar, convivir y avanzar en los deberes.

| | |
|-----------|--|
| Sesión 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Marco horario • Proyectos |
| Sesión 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de gestión del Instituto • Actividades de evaluación en el Instituto • Currículo por Competencias del Instituto |
| Sesión 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Agrupaciones para el trabajo en equipo |
| Sesión 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos |
| Sesión 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos |
| Sesión 13 | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos (estructura) • Currículo por Competencias del Instituto • Temas de los ámbitos • Contenidos digitales • Organización de los equipos de servicio y las comisiones • Varios Moodle/viajes/tutoría |
| Sesión 14 | <ul style="list-style-type: none"> • Puntos pendientes de abordaje en las sesiones de trabajo preliminares al inicio del curso. |

Cuadro 5.1. Temas tratados en las sesiones.

Según lo establecimos, en el capítulo metodológico³, una Secuencia de Actividad Conjunta puede caracterizarse como un proceso de construcción de conocimiento que contiene, entre otras características “objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, y/o actividades de evaluación” (Segués, 2007 p. 28) y en el que, además, pueden identificarse con claridad el inicio, desarrollo y finalización de la actividad. A partir de estos criterios hemos identificado siete SACs:

- El *currículo por competencias*. El profesorado del centro quería establecer un modelo pedagógico coherente con las exigencias administrativas pero sobre todo con su práctica pedagógica; para ello requirió asesoramiento externo por parte de la Universitat de Girona quienes, cabe recordarlo, hicieron posible el contacto entre el Institut y nosotros; esta Secuencia de Actividad Conjunta se vino trabajando durante el ciclo escolar 2009-2010, por ésta razón a nosotros sólo nos tocó observar y registrar la concreción, en cuanto a la delimitación, de las ocho competencias y la corrección de estilo.
- Los *proyectos*. Con el nuevo modelo pedagógico los proyectos se volvieron el centro del mismo ya que, según los propios profesores, en estos se refleja de forma fiel proceso de adquisición y maduración de las competencias; de ahí que su delimitación fuera una cuestión crucial; por tanto, la delimitación de los

³ Cfr., apartado 3.2.2., de esta tesis.

proyectos giró en torno dos núcleos, uno “más conceptual” donde la finalidad, tipología, graduación, evaluación, agrupaciones de alumnos requeridas y relación con los otros espacios curriculares (ámbitos y habilidades); el segundo núcleo más pragmático pues estaba relacionado con el formato en que se programarían, el número de proyectos que debían realizarse y los responsables de prepararlos. Esta discusión se hizo sin asesor externo.

- Las *agrupaciones para el aprendizaje* de los alumnos. En esta SAC se discutió y acordaron criterios para el establecimiento de equipos de trabajo base durante todo el curso, en qué espacios curriculares mantenerlos y monitorizarlos; se distinguió las ventajas para el aprendizaje entre un grupo homogéneo y un grupo heterogéneo; se acordó que en los proyectos se mantendría a grupos base y en las habilidades y ámbitos se permitirían las agrupaciones libres. La discusión sobre las agrupaciones correspondió a una sólo sesión y fue la segunda parte, pues durante el ciclo escolar 2009-2010 ya habían tenido una primera, ambas con asesoramiento experto.
- El *uso las TIC y las TAC* que, como ha quedado descrito en el capítulo 4 es parte esencial para la enseñanza y el aprendizaje dentro del centro; esta SAC se llevó a cabo en una sola sesión y tuvo como la organización de los distintos foros del profesorado para que se faciliten las discusiones; características de los contenidos digitales y del soporte tecnológico que las editoriales deben prestar al instituto. Además se encargó a una comisión para que investigará con las editoriales sus prestaciones tecnológicas y de liberación de contenidos; esta comisión presentó sus resultados de manera rápida en la sesión 13. La manera en que se abordó esta Secuencia de Actividad Conjunta fue la más atípica de todas, pues en el portador de la reunión llevaba una serie de puntos técnicos en la que los profesores poco podían debatir, por lo que se limitaban a escoger entre opciones; algunas de las decisión se adoptaron en la jornada de trabajo de los profesores previa al inicio de clases. También se realizó sin asesoría externa.
- El *modelo de gestión del centro*. Como ya quedó establecido en el apartado 4.3.2., de esta tesis la realización del Proyecto Pedagógico requiere de un modelo de gestión centrado, a su vez, en lo que ellos refieren como “educativo”, de ahí que todas las decisiones privilegien la educación. Hemos dado, en el apartado anteriormente referido, una clara y contundente muestra de las consecuencias tanto de las tareas pedagógicas hacia el modelo de gestión, así como de estas tareas favorecen y condicionan las relaciones personales. La gestión, como ya señalamos en su momento, es compartida, todos realizan al menos una tarea administrativa, para la cual se les asignan y descargan horas de docencia. La SAC relativa al modelo de gestión tuvo como propósito la evaluación y reformulación de éste, se llevó a cabo en tres sesiones, una de ellas, la más extensa y en la que se reformuló el modelo, tuvo efecto durante las Colonias a las que, cabe recordar, se nos solicitó no asistir, por lo cual no se poseyó ni registros de observación ni documentos de trabajo; no obstante, insistimos, los efectos de esta reformulación del modelo se recogen en el apartado 4.3.2. Esta Secuencia de Actividad Conjunta se realizó sin asesoría externa.
- El *marco horario*. Esta SAC se realizó en tres sesiones, su finalidad era distribuir las cargas horarias para los profesores y los grupos; repetiremos lo asentado en

el capítulo 4, aunque esta tarea sea primordialmente administrativa supuso explorar cuestiones pedagógicas (perfiles para tutores, cargas frente a grupo por espacio curricular); no obstante que entre todos los profesores decidían y deliberaban sobre estos aspectos, la decisión última, basada sí en esos criterios discutidos, de dónde y como acomodar a qué profesor la realizaba el jefe de estudios. Esta Secuencia de Actividad Conjunta se realizó sin asesoría externa.

- *Otras temáticas.* Algunas de las temáticas, sobre todo en la segunda parte de la sesión 13 y la sesión 14, se trataron de manera muy puntual y en casi todas se quedó como acuerdo retomarlas en la jornada de trabajo de los profesores previa al inicio de clases del ciclo 2010-2011 por ejemplo, los viajes por parte de los alumnos (comarca gironina en primero, Catalunya en segundo, España en Tercero y al extranjero en cuarto ciclo); la comisión de profesores y organización de los equipos de servicio de los alumnos (mantenimiento del centro, ordenadores y servicio en la comunidad); los nombres de las aulas de tercer ciclo; los horarios de los buenos días y la programación de ámbitos y habilidades.

El cúmulo de información registrada para la actuación 06 *Registro de secuencias actividad conjunta* rebasa las 54 horas de audio-grabación.

5.2. La SAC elegida: el abordaje de los proyectos

Hemos elegido analizar las sesiones en las que aparece como discusión la concreción de los proyectos. Esta elección la realizamos siguiendo cuatro fundamentos: *i)* las recomendaciones de Coller (2000), en el sentido de que el caso investigado representa algo relevante para demostrar la existencia de determinado fenómeno; *ii)* el listado de criterios⁴ elaborado por nosotros a partir de los fundamentos teóricos asumidos; *iii)* la propuesta de Colomina (1996) y Segué (2007) de Secuencia de Actividad Conjunta, como proceso de actividad conjunta en la cual se pueden identificar con claridad el inicio, desarrollo y finalización. Por último *iv)* en toda la SAC el grupo de profesores actuó sin asesoramiento externo por lo que las ayudas para la construcción del conocimiento, en tanto evolución de las estructuras de la participación social y la negociación de significados correspondió en exclusiva a los acuerdos generados y alcanzador por sí mismos sin ayuda de expertos ajenos al centro.

En el Cuadro 5.2., podemos observar que tres de los temas abordados por el profesorado de la escuela reúnen todos los criterios elaborados previamente por nosotros: los proyectos, el currículo por competencias y las agrupaciones para el aprendizaje. Sin embargo como ya dejamos asentado en el apartado anterior, de la SAC *currículo por competencias* vimos sólo la finalización de la actividad, pues esta se desarrolló en mayor medida durante el ciclo escolar 2009-2010 y de la SAC *agrupaciones para el aprendizaje* asistimos a la segunda de dos sesiones, una de ellas

⁴ Este listado de criterios también aparece en el capítulo 3 en el cuadro 3.1. Criterios para la elección del caso.

también llevada a cabo en el calendario escolar próximo pasado al inicio del trabajo de campo.

| Criterios de la actividad conjunta para la elección de casos/Temas abordados por los profesores | Proyectos. | Currículo por competencias | Agrupaciones para el | Uso de la plataforma | Modelo de gestión del centro | Marco horario |
|---|-------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| 1. En lo habitual pone de relieve las competencias docentes como, por ejemplo, diseñar, planificar y/o implementar propuestas educativas | X | X | X | | | |
| 2. Se plantea incardinada en la institución | X | X | X | X | X | X |
| 3. Es útil a los docentes para elaborar o re-elaborar propuestas de enseñanza que integran principios o criterios educativos que potencialmente mejoran la práctica educativa. | X | X | X | X | | |
| 4. Toma en cuenta al conjunto de docentes directamente responsables de impartir docencia, integrándolos desde su elaboración conjunta. | X | X | X | X | X | X |
| 5. Se concreta en la elaboración o re-elaboración de un producto ligado a la propuesta educativa. | X | X | X | | X | |
| 6. Se plantea de modo colectivo y con carácter abierto de forma que provoca la aparición de alternativas y promuevan la facilidad en las interacciones. | X | X | X | | X | X |
| 7. Es intencionada y están al servicio último de resolver problemas que los docentes del centro consideran relevantes para su práctica, por lo anterior permiten la construcción o mejora del conocimiento del profesorado. | X | X | X | X | X | X |
| 8. Puede organizarse de forma que los docentes la lleven a cabo de forma autónoma o autosuficiente o bien contando con el apoyo de formadores, quienes se integran en la actividad a petición de los propios docentes. | X | X | X | X | X | X |

Cuadro 5.2. Relación entre los criterios para la elección del caso y los temas abordados por el profesorado del Institut de Sils.

Por lo tanto, de las tres Secuencias de Actividad Conjunta que cubrían con los criterios teóricos identificados, sólo la SAC *Proyectos* de cumplió con los criterios metodológicos establecidos, en tanto la identificación del inicio, desarrollo y finalización de la actividad. Por otro lado, conviene señalar que durante el abordaje de los proyectos observamos las implicaciones del modelo curricular modificado y además, como en los proyectos se concretaron algunas directrices para el agrupamiento de los alumnos.

En el Cuadro 5.3., observamos que el tiempo total de la SAC relacionada con el tema de proyectos alcanza diez horas de audiograbación. El modelo de análisis que seguimos, lo hemos expuesto en el capítulo 3, más específicamente en los apartados 3.2.2., y en el 3.2.3., por lo que los resultados los presentaremos conforme a lo ahí expresado.

| Número de sesión | Tiempo |
|------------------------|-----------------|
| Sesión 3 | * ⁵ |
| Sesión 7 | 1:08:05 |
| Sesión 8 | 2:41:58 |
| Sesión 9 | 0:37:13 |
| Sesión 11 | 2:13:15 |
| Sesión 12 | 1:14:56 |
| Sesión 13 | 2:06:30 |
| Total de tiempo | 10:01:58 |

Cuadro 5.3. Duración de las sesiones en que se abordó el tema de proyectos.

5.2.1. Los Segmentos de Interactividad encontrados

En el transcurso de las ocho sesiones que componen la SAC donde el profesorado discutió lo concerniente a los proyectos hemos identificado 7 tipos diferentes de Segmentos de Interactividad:

1. **SI de Clarificación:** en estos segmentos presentan dudas y respuestas en torno a la tarea abordada, al sentido de la misma o respecto a algún concepto o idea presentada por algún miembro. Son respuestas puntuales de uno o más miembros, sin que generen discusiones o elaboraciones contrapuestas a las preguntas.

Raúl: por qué tenemos que trabajar con la metodología de proyectos.

Neus: como se está rediseñando el currículo, se nos recomendó priorizar, que el proyecto sea el centro del currículo y es por eso que se han de diseñar relativamente bien, es por eso que vemos la necesidad de poder hacer el currículo por competencias a través de los proyectos, y después de los ámbitos, entonces eso requiere una adecuación del proyecto como veníamos haciéndolo hasta ahora, no sé si cambiaremos todo, pero hemos de cambiar por fuerza algunas cosas (A06_s07_02).

2. **SI de concreción de la tarea:** en este SI la actuación predominante es que los participantes, al final de SI de presentación de alternativas, redefinen la tarea que se

⁵ El registro de la sesión 3 es un claro *ejemplo de mal ejemplo*, debido a la novatez del investigador y las complejas y finas relaciones entre el diseño metodológico y de trabajo de campo: por un lado, dado que las sesiones 2 y 3 se realizaron en la modalidad de “Colonias”, el equipo de profesores me preguntó si había problema en que yo me ausentara de ellas dado que deseaban aprovechar el espacio y el momento para convivir de otras maneras en que habitualmente no lo hacen y con ello mejorar las relaciones afectivas entre ellos, me propusieron encargarse ellos del registro de los diferentes momentos de trabajo, insistieron en que yo lo evaluara y decidiera; como deseaba interferir lo menos posible en la actividad natural del grupo, decidí entregar a una maestra las grabadoras –las cuales, dicho sea de paso, yo mismo estaba apenas aprendiendo a utilizar-. El resultado era predecible (ahora la veo): al haberse realizado las grabaciones en un espacio abierto, las interferencias de ruido son muchísimas y al no tener los registros de observación, no me es posible enterarme de muchas de las conversaciones que se llevan a cabo.

De ahí que, por otro lado, señalemos a manera “didáctica” que el diseño del trabajo de campo es un ejercicio complejo, debido a que resulta importante no sólo señalar el qué registrar, sino el cómo; cuando acudimos a un técnico en busca de ayuda para limpiar los registros, éste nos informó sobre la posibilidad de conectar hasta 6 micrófonos a una misma grabadora, de manera que se pueda captar de mejor manera. Ahora lo sabíamos.

abordará, esto es, reorientan o matizan la tarea en relación a lo que el portador de la sesión señaló en un SI de Presentación de la tarea.

Io: Propongo que repasemos la tipología de los proyectos, algo que ya ha quedado cerrado, y para mañana decidir la evaluación con la prueba de competencia y las otras pruebas. Propongo eso, cerremos, si alguno tiene alguna cosa importante levanta la mano.

Carmè⁶: Para mañana qué quedaría.

Io: Para mañana evaluación de proyectos, los porcentajes y la prueba de competencias y después comencemos a arreglar los problemas (en A06_s08_02).

3. **SI de Organización:** estos SI aparecen cuando los profesores se coordinan de manera explícita para abordar la tarea en cuanto a sus subproductos o en cuanto a las formas de participación, la subdivisión de la tarea no supone la redirección de la misma (que sería segmentado como concreción de la tarea) sino en la ordenación del equipo para lograr el propósito planteado.

Io: Yo pienso que cada uno ha de posicionarse respecto a esto, que cada uno diga, yo lo recogeré y después del patio veremos qué es lo que ha salido, hacemos consenso y si estamos de acuerdo tiramos hacia delante y comenzamos a repartir trabajo (en A06_s08_01).

4. **SI de Presentación de alternativas:** en estos segmentos uno, varios o todos los profesores presentan posibles soluciones o aspectos a considerar en las cuestiones problemáticas, mismas que se concretarán en uno o más productos comunes. Es el segmento dónde predeciblemente se negocia el significado de los problemas docentes comunes. Este SI puede verse interrumpido momentáneamente por SI de Clarificación.

Carmè: No estoy de acuerdo con lo que dijo Iolanda, yo los de primero si los cerraría,—revisaría las actividades que funcionaron muy bien, pero haría una propuesta de actividad, ¿por qué?, me parece que el primer día los de primero no están atentos al contenido del proyecto sino atendiendo a la metodología del proyecto, por tanto hay que enseñarles la metodología, a que sigan la metodología del trabajo de proyectos. En cambio en el segundo grado sí abriría los proyectos, no tan abiertos como en tercero, pero abriría las opciones de actividades que pudieran realizar. Pero en primero sí, insisto, ellos deberían tener muy claro lo que harán en los proyectos. Por tanto debemos decir, primero, qué modelo queremos de trabajo en grupo, no tanto de proyectos sino de trabajo en grupo, porque eso será un ejercicio muy importante y después qué queremos conseguir de los proyectos, si en primer grado el objetivo del proyecto, es enseñar cómo se trabaja en grupos, cómo se trabaja en grupos de 4 y cómo se ayuda a otros, el proyecto debería centrarse más en cómo trabajar, con la metodología de proyectos.

Víctor: Estoy absolutamente de acuerdo con lo que se ha dicho, por tanto cosas que quería decir ya se han dicho, pero si quiero decir algo sobre el tema de las exposiciones, creo que las podríamos mejorar las exposiciones porque yo creo que uno de los grandes problemas de porque no hacen bien las exposiciones es porque las hacen sin tener modelos de exposición, por tanto al no tenerlos no saben muy

⁶ Acentuada así por decisión de ella.

bien cómo hacerlo, en qué se han de centrar. Creo que también en las tutorías podría atenderse el tema de las exposiciones. Y después, también respecto a los proyectos, si en primero debe ser uno y en segundo otro.

Carmè: Neus, tú quieres decir algo de la cuestión del tema.

Neus: Sí, sólo quería decir que en primero, algunas de las complicaciones que vemos en la práctica de la exposición oral, se presentan sobre todo en los primeros grupos y en primero, bueno esto,... que presentaban y ellos mismo valoraban después la exposición: es que ha dicho no sé qué, no ha explicado no sé qué, esta pregunta no, aquella pregunta no" así aprenden mucho, la diferencia después es bastante buena, el problema es si tocan el contenido porque hay un problema de todo el proyecto, de dificultad con el tema de habilidades de exposición oral, eso es otro tema, pero la forma mejora.

Carmè: Quim

Quim. La exposición oral es reflejo de la manera en que trabaja el grupo de trabajo, si no lo hacen bien es por la manera en que están estructurados los grupos.

Carmè: Lola

Lola: La exposición oral se puede evaluar mediante la PERCA, si es un problema que sale en las evaluaciones debiera trabajarse durante una hora o más durante el proyecto el tema de la exposición oral, en la cual los alumnos preparen sus exposiciones (A06_s07_02).

5. **SI de Presentación de la tarea:** estos SI son aparecen cuando algún miembro del equipo de profesores, quien regularmente fungirá como portador de la reunión, da la panorámica, en la que se inserta la actividad que con anterioridad negociaron para abordarse.

JM: El objetivo de hoy sería elaborar una plantilla con aquellos aspectos que un proyecto debería tener. La estructura de los proyectos, los productos que les pediremos elaborar, la modalidad de agrupamiento para el trabajo, las actividades del grupo heterogéneo las actividades en grupo, la evaluación de los productos. Hemos de conseguir elaborar una plantilla donde encontremos: productos a presentar, condiciones y actividades (en A06_s07_02).

6. **SI de Realización de la tarea:** estos SI aparecen, cuando uno, varios o todos los miembros del equipo docente, después de un SI de Presentación de la Tarea o un SI de concreción de la tarea, realizan la actividad respondiendo al patrón de organización estipulado en los propios SI.

Io: Entonces serían dos frases, si están de acuerdo o no: (lee) "Tipología de proyectos: Depende de quien diseñe saldrán proyectos diferentes pero hay que hacer un esfuerzo para introducir el ABP (aprendizaje basado en problemas) y el tema de las WEBQUEST". En eso estaríamos de acuerdo.

Quim: A mi esto del ABP me parece una estrategia muy buena.

Mun: Mañana traeré unas copias respecto al ABP.

Io: Yo pienso que eso de que haya un proyecto de ABP, está muy bien, pero de eso a que a saco todos sean ABP.

Vic: Yo les puedo enseñar a diseñar el webquest, lo esencial.

Io: Después vendría (lee) "Reciclaje y sostenibilidad: no puede ser que cada año comencemos de cero y que siempre lo vamos elaborando todo", sé que no es una decisión consensuada, pero yo los proyectos..., los que haremos... tendríamos que

mirar cosas que ya hemos hecho y cosas que han hecho otros, porque si no haremos mil proyectos, hay que reutilizar... (en A06_s08_02).

7. **SI de Socialización:** Periodo donde los profesores hacen bromas y comentarios sobre aspectos no relacionados con la actividad.

Joan: Hablo sin saber muy bien lo que diré.

Martha: Ninguno de nosotros, aquí no hay nadie que sepa lo que dice. (En A06, s11_01)

5.3. Análisis de la evolución de la Actividad Conjunta

Como ya hemos anunciado, en la introducción de este capítulo, este apartado tiene como objetivo mostrar la manera en que evoluciona la actividad conjunta durante la SAC de proyectos, para ello mostraremos para cada sesión:

1. Los SI encontrados.
2. Las temáticas abordadas.
3. Las CSI.

5.3.1. Actividad conjunta en la sesión 7

Este análisis corresponde más específicamente a la segunda parte de la reunión, iniciada después del receso. La sesión tuvo de manera explícita dos objetivos: por un lado “cerrar el currículo”, esto es, terminar de concretar en un documento las relaciones entre las competencias con las áreas, las habilidades, los ámbitos y los proyectos; el otro objetivo era encontrar una estructura para los proyectos. En este segundo aspecto centraremos nuestra mirada.

En el Cuadro 5.4., se muestra la frecuencia de los Segmentos de Interactividad identificados en la segunda parte de la sesión 7 dedicada al abordaje de los proyectos:

| SI identificado | Frecuencia |
|------------------------------------|------------|
| SI de presentación de la tarea | 1/9 |
| SI de presentación de alternativas | 3/9 |
| SI de organización | 3/9 |
| SI de clarificación | 2/9 |

Cuadro 5.4. Frecuencia de SI en la sesión 7.

La secuencia de los segmentos y su duración puede observarse en el Cuadro 5.5.

| Posición del SI | SI identificado | Duración | Tiempo acumulado |
|-----------------|------------------------------------|----------|------------------|
| 1 | SI de presentación de la tarea | 03:27.6 | 00:03:28 |
| 2 | SI de organización | 02:49.9 | 00:06:17 |
| 3 | SI de presentación de alternativas | 07:40.2 | 00:13:58 |
| 4 | SI de clarificación | 03:02.6 | 00:17:00 |
| 5 | SI de presentación de alternativas | 10:29.7 | 00:27:30 |
| 6 | SI de clarificación | 02:02.1 | 00:29:32 |
| 7 | SI de organización | 00:21:4 | 00:50:36 |
| 8 | SI de presentación de alternativas | 13:55.6 | 01:04:32 |
| 9 | SI de organización | 03:33.4 | 01:08:05 |

Cuadro 5.5. Duración de los SI en la sesión 7.

Las temáticas abordadas en la sesión 7 se muestran en el Cuadro 5.6. Puede notarse claramente la recurrencia a los contenidos de: la estructura de los proyectos (qué elementos mínimos comunes deben contener), las agrupaciones para el trabajo colaborativo de los alumnos (estructuración de acuerdo a los grados); tipos de proyectos en cuanto a su finalidad y modalidad, la relación con los contenidos del currículo y los otros espacios curriculares (ámbitos y habilidades).

| SI identificado | Temáticas abordadas |
|------------------------------------|--|
| SI de presentación de la tarea | <p>Delimitación de las temáticas sobre las cuáles debe definirse el grupo de profesores en torno a los proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estructura de los proyectos, cerrados o abiertos. • Productos al final de los proyectos que se pedirá al alumnado que elabore. • La modalidad de agrupamiento para el trabajo. • La plantilla del proyecto. |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Rol de moderador. • Modalidad para discutir. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Efectos positivos y negativos de los grupos heterogéneos. • Momentos (grados escolares y espacios curriculares) en que un grupo heterogéneo puede mantenerse. • Problemas en las exposiciones orales, por parte del alumnado, cuando presentan los productos finales del proyecto. • Tipos de proyectos en cuanto a su graduación: de cerrados a abiertos, quién elige los procesos y productos que deben seguir y entregar los alumnos. • Tipos de proyecto en cuanto a las habilidades que |

| | |
|------------------------------------|--|
| | promueve (ABP, tecnológicos, de expresión) |
| SI de clarificación | <ul style="list-style-type: none"> • Relación de las competencias resultantes del rediseño curricular con la planificación de los proyectos para el aprendizaje. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de proyectos en cuanto a su graduación, de cerrados a abiertos: modelización del tipo de trabajo grupal que se quiere desarrollar en el transcurso de los cuatro ciclos escolares. • Sobre la exposición oral: <ul style="list-style-type: none"> ○ Necesidad de brindar modelos para la exposición durante el desarrollo del propio proyecto y no sólo al finalizar el mismo. ○ Problemática de exposición oral dependiente del año/grado: los alumnos de segundo ciclo lo hacen mejor que los de primero. ○ La exposición oral como reflejo de la manera en que se organiza el grupo de trabajo. ○ Evaluación de la exposición oral se mediante la rúbrica PERCA. ○ Preparación de la exposición durante el proyecto y en los otros espacios curriculares (ámbitos y habilidades). • Posibilidad de reciclar los buenos proyectos de primero y de segundo grado y sólo hacer nuevos los 10 proyectos de tercero. |
| SI de clarificación | <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de la actividad. • Relación de los proyectos con el currículo y el espacio curricular de ámbitos (qué prima en la construcción de los conocimientos: el ámbito o el proyecto) • Estructura, en cuanto a los componentes mínimos para la planificación de los proyectos |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Roles para la reunión. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Clarificación del objetivo de los proyectos en relación con las competencias. • Historia sobre cómo se han trabajado los proyectos en los dos años escolares anteriores en el instituto. • Ejemplos de productos finales que pueden pedirse en los proyectos. • Ejemplos de objetivos de los proyectos en relación al aprendizaje competencial. • Relación entre los objetivos y productos de un proyecto. • Elementos mínimos del proyecto: competencias, objetivos y metodología. • Los objetivos de los proyectos son, por un lado, un aprendizaje competencial integral y el trabajo en equipo por el otro. • Relación entre grado del grupo y gradualidad en las competencias; las competencias no se adquieren todas en un sólo ciclo, se adquieren al finalizar la ESO. |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión y reorganización del calendario. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Manera de abordar las discusiones en relación entre el abordaje en profundidad de ciertos temas y la eficiencia demostrada en acuerdos y productos.• Propuesta para que todos traigan una estructura sobre la cual realizar los proyectos.• Revisión, para la eficiencia de la actividad, entre los roles de moderación (quién da la palabra) y la coordinación (que vela porque se cumpla el objetivo de la reunión).• Propuesta para que todos traigan un ejemplo de un proyecto.• Propuesta de llegar cada día a acuerdos por escrito y darles lectura. |
|--|--|

Cuadro 5.6. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 7.

En la sesión siete distinguimos dos fases, una primera que abarca los primeros 5 Segmentos de Interactividad y la segunda que abarca del sexto al noveno SI. La primera etapa la denominamos **fase de exploración del problema** ya que su característica es la exploración de la tarea siguiendo la consigna que hace el portador de la reunión en el SI de presentación de la tarea:

JM: El objetivo de hoy es elaborar una plantilla con aquellos aspectos que un proyecto debería tener. La estructura de los proyectos, los productos que les pediremos elaborar, la modalidad de agrupamiento para el trabajo, las actividades del grupo heterogéneo las actividades en grupo, la evaluación de los productos. Hemos de conseguir elaborar una plantilla donde encontremos: productos a presentar, condiciones, actividades. (En A06_s7_02).

Cabe señalar que el objetivo de la tarea se acordó, según el portador de la reunión, en una de las sesiones realizadas en colonias. Después de presentar la consigna que guía la tarea, sigue un *SI de Organización* donde deciden la estructura requerida para realizar la tarea: quién dará los turnos de la palabra, quién tomará notas y cómo deberá llevarse a cabo la discusión; posteriormente en el *SI de presentación de alternativas* comienzan a exponer y argumentar los aspectos que cada uno de ellos considera que deben incluirse en el modelo de proyectos. El *SI de clarificación* que se presenta en esta fase se debe a la duda de un profesor de recién ingreso al Instituto quien no entiende la razón de discutir todos sobre el mismo modelo de proyectos, de ahí que la directora establezca un contexto más amplio y responde:

Neus: como se está rediseñando el currículo, se nos recomendó priorizar, donde el proyecto sea el centro del currículo y es por eso que se han de diseñar relativamente bien, es por eso que vemos la necesidad de poder hacer el currículo por competencias a través de los proyectos, y después de los ámbitos, entonces eso requiere una adecuación del proyecto como veníamos haciéndolo hasta ahora, no sé si cambiaremos todo, pero hemos de cambiar por fuerza algunas cosas. (En A06_s7_02).

Debido a que la clarificación anterior representa un paréntesis entre los dos SI de presentación de alternativas que se dan en esta primera fase, es que la información de ambos la analizamos como una unidad temática. Los temas abordados fueron:

- La necesidad de un dossier que contenga el modelo del proyecto y cada proyecto.
- La pertinencia de que el dossier incluya una presentación que motive y/o contextualice el proyecto que se desarrollará.
- La presentación/exposición que realizaran los alumnos al finalizar cada proyecto, así como la evaluación de las habilidades expositivas que se deben fomentar y evaluar.
- Las agrupaciones del alumnado, esto es el carácter homogéneo u heterogéneo en que los alumnos deben trabajar cuando están en equipos; la gradualidad en la que pueden irse haciendo heterogéneos; los distintos momentos durante el ciclo escolar para grupos heterogéneos u homogéneos.
- La tipología o modalidad didáctica que cada proyecto pueda tener (p.ej., de investigación, tecnológico, expresión artística, ABP).
- La estructura o pauta que el proyecto brinda los alumnos para el trabajo colaborativo.

Esta primera etapa se interrumpe y da inicio la **fase de definición del problema** cuyas características principales son: un cambio en la estructura de discusión, un redefinición de la tarea o problema a abordar. Comienza con un SI de clarificación:

Neus: ..Me he perdido un poco en el sentido que, hemos comenzado hablando de currículo y su relación con los proyectos y después de cómo queremos hacer los proyectos ¿me entienden?, cómo queremos que se den, me he liado un poco, yo creo que JM podría conducir la reunión, de alguna manera, porque esto (...) Y otra cosa, de que las cosas dentro del proyecto salgan bien va ligado a que el contenido se trabaje dentro del ámbito y a que el proyecto tenga una estructura clara para el alumno.

JM: El objetivo es encontrar la estructura de los proyectos. (En A06_s7_2).

Como se puede notar, en la intervención se hace una petición de reorganizar la estructura de participación, lo cual se concreta en un SI de organización de manera que habrá un portador de la reunión y alguien dedicado a dar los turnos. Después sigue un SI de presentación de alternativas en relación a lo que debe ser el objetivo de la tarea: algunos señalaran que el objetivo de la tarea es cómo asegurar que los proyectos logran concretar un aprendizaje competencial. El último segmento de esta fase, es un SI de organización que está referido a la toma de acuerdos para la sesión del día siguiente respecto a:

- El número de proyectos a realizar el siguiente ciclo escolar, 10 o 30.
- La estructura de los proyectos.
- Los responsables de realizar los proyectos.
- La dinámica para poder llegar a acuerdos, diferenciar entre aspectos ejecutivos y aspectos a profundizar.

5.3.2. Actividad conjunta en la sesión 8

Esta sesión se dividió en dos partes; la primera se subdividió a su vez en dos, una inicial dedicada a concretar el marco horario del centro, que tuvo una duración de 49 minutos. Sin mediar receso alguno se continuó con otra dedicada al tema acordado por el equipo de profesores para el día: los proyectos.

Por tanto, al tópico de los proyectos se dedicaron dos partes de la sesión, la primera duró 0:56:11 y la segunda parte, posterior al receso, con duración de 01:45:46. En total al tema de los proyectos se dedicó, en esta sesión, 02:41:58. En el Cuadro 5.7., se muestra la frecuencia de los Segmentos de Interactividad identificados en la sesión 8, dedicada al abordaje de los proyectos:

| SI identificado | Frecuencia |
|------------------------------------|------------|
| SI de presentación de la tarea | 2/13 |
| SI de presentación de alternativas | 3/13 |
| SI de socialización | 1/13 |
| SI de organización | 5/13 |
| SI de concreción de la tarea | 1/13 |
| SI de realización de la tarea | 1/13 |

Cuadro 5.7. Frecuencia de SI en la sesión 8.

La secuencia de los segmentos y su duración puede observarse en el Cuadro 5.8.

| Posición del SI | SI identificado | Duración | Tiempo acumulado |
|-----------------|------------------------------------|----------|------------------|
| 1 | SI de socialización | 00:02:09 | 00:02:09 |
| 2 | SI de presentación de la tarea | 00:03:11 | 00:05:21 |
| 3 | SI de organización | 00:00:19 | 00:05:40 |
| 4 | SI de presentación de alternativas | 00:50:32 | 00:56:11 |
| 5 | SI de presentación de la tarea | 00:00:47 | 00:56:58 |
| 6 | SI de organización | 00:05:18 | 01:02:16 |
| 7 | SI de presentación de alternativas | 00:00:50 | 01:03:06 |
| 8 | SI de organización | 00:01:43 | 01:04:48 |
| 9 | SI de presentación de | 00:01:44 | 01:06:32 |

| | | | |
|----|-------------------------------|----------|----------|
| | alternativas | | |
| 10 | SI de organización | 01:01:23 | 02:07:56 |
| 11 | SI de realización de la tarea | 00:29:32 | 02:37:28 |
| 12 | SI de concreción de la tarea | 00:02:15 | 02:39:43 |
| 13 | SI de organización | 00:02:15 | 02:41:58 |

Cuadro 5.8. Duración de los SI en la sesión 8.

Las temáticas abordadas en la sesión 8 se muestran en el Cuadro 5.9., nótese cómo hay cinco temas que dominan la discusión: *i)* la estructura de los proyectos, preocupación proveniente de sesiones previas (sesión 7 y, según se dejó, asentado en las colonias ya habían tocado esta necesidad); *ii)* la tipología de los proyectos, en cuanto a su carácter abierto o cerrado, a las ayudas a los alumnos para aprender y a la propia metodología de aprendizaje; *iii)* la evaluación dentro de los proyectos; *iv)* la relación de los proyectos con los ámbitos y, sobre todo, con la nueva estructura curricular por competencias y *v)* la responsabilidad en la preparación de los proyectos, tema relacionado con la sostenibilidad del equipo docente.

| SI identificado | Temáticas abordadas |
|------------------------------------|--|
| SI de socialización | Avisos sobre la continuidad de la discusión del marco horario en el Moodle. |
| SI de presentación de la tarea | Presentación de los aspectos a discutir sobre los proyectos: <ul style="list-style-type: none"> • Dossier que debe entregarse a los alumnos. • Necesidad de compras en cada proyecto por parte de los alumnos. • Carácter abierto o cerrado de los proyectos. • Metodología didáctica de los proyecto. • Agrupamientos de los alumnos durante los proyectos. • Número de proyectos que se realizarán y para qué grados. <ul style="list-style-type: none"> ○ Reciclaje de proyectos. |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Modo de discutir los puntos. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • En cada proyecto realizar una presentación que incluya la metodología, los productos y los temas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Motivación inicial para trabajar en el proyecto. ○ Dossier para el alumno. • Estructuración de los proyectos de acuerdo al grado. • Proyectos abiertos o cerrados de acuerdo a los productos y demandas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ayudas a los alumnos de primer grado para aprender a trabajar por proyectos la responsabilidad, disciplina, trabajo en equipos. • Agrupaciones de los alumnos durante los proyectos. • Productos a conseguir de acuerdo a los aprendizajes esperados. • Responsables de realizar los proyectos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Voluntarios por grado. ○ Combinación de profesores nuevos y antiguos para la realización de proyectos. ○ Número de proyectos que realizará cada responsable. |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Realización de 10 proyectos multinivel. ○ Funciones del coordinador de proyectos. ○ Explicar el proyecto a todos detenidamente. ● Metodología multinivel para los proyectos por diseñar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Implicaciones negativas del trabajo multinivel para los profesores. ○ Aprendizaje Basado en Problemas como metodología. ● Reciclaje de proyectos. ● Fecha límite para subir al Moodle los proyectos. ● Salidas de los alumnos durante los proyectos. ● Relaciones entre pruebas competenciales y proyectos. ● Relaciones entre proyectos y los temas de los ámbitos. |
| Si de presentación de la tarea | <p>Resumen de los puntos abordados en la discusión y sobre los cuales habrá que posicionarse⁷:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prioridades de trabajo en los proyectos. ● Agrupamientos. ● Presentación (del proyecto). ● Dossier. ● Tipos de productos. ● Preparación de los proyectos. ● Exposición. ● Tipología de proyectos. ● Reciclaje (de los proyectos) y sostenibilidad del trabajo docente. ● Dudas sobre la parrilla competencial. |
| Si de organización | <ul style="list-style-type: none"> ● Roles de portador de la reunión y moderador. |
| Si de presentación de alternativas | <p>En relación al orden presentado en el Anexo VIII se discuten los temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos que priorizan los proyectos de acuerdo con los grados. <ul style="list-style-type: none"> ○ Bibliografía para apoyar estas prioridades. ● Agrupamientos base. <ul style="list-style-type: none"> ○ Papel del tutor en su conformación. ○ Heterogeneidad durante los proyectos. ○ Base en los proyectos y flexibles en ámbitos y habilidades. ○ Dependiendo de las necesidades grupales e individuales, posibilidad de que cada trimestre se haga al menos un grupo por intereses. ○ Inclusión de las pruebas competenciales desde el inicio del proyecto para conformar los equipos heterogéneos. ● Ejemplos de pruebas competenciales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Momentos de aplicación y beneficios de las pruebas competenciales. ○ Las pruebas competenciales estaban hechas para los ámbitos y con el currículo por proyectos debe ajustarse. ● Características de la Presentación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Atractiva (actividades y dinámicas que pueden servir). ○ Resalta la importancia del tema. ○ Recupera conocimientos previos de los alumnos. ○ Explica el objetivo del dossier. ● Presupuesto para darles obsequios a los invitados que acudan al instituto para colaborar al inicio o al final de los proyectos. ● Dossier.⁸ |

⁷ Anexo XII.

⁸ Explicaremos más adelante, dentro del cuerpo del texto, el sentido del resaltado en negritas y cursivas.

Actividad conjunta del profesorado del Institut de Sils: la resolución de problemas considerados relevantes para su práctica docente

| | |
|------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Uno para profesores y otro para alumnos.</i> ○ <i>Contenidos.</i> ○ <i>Productos y plazos de entrega.</i> ○ <i>Actividades individuales obligatorias y optativas para refuerzo.</i> ○ <i>Actividades cooperativas.</i> ○ <i>Digital.</i> ○ <i>El de los profesores debe incluir pautas sobre el ambiente y las instrucciones que han de darse.</i> ○ <i>Competencias y objetivos curriculares que se conseguirán.</i> • Relación de los ámbitos y los proyectos por los materiales y actividades que contendrá el dossier. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Cómo se planifica: partiendo de los proyectos a los ámbitos o viceversa.</i> ○ <i>Necesidad de acordar los temas, con relación a las competencias para poder programar los proyectos.</i> • Necesidad de contar con un formato para los proyectos. • Relaciones curriculares entre competencia, proyecto y ámbito. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Las competencias determinan a los proyectos y a los ámbitos de manera autónoma.</i> ○ <i>Los contenidos deben poner competencias a desarrollar, en los proyectos se plasman las distintas competencias.</i> ○ <i>Necesidad de cerrar el currículo (poner cruces en una rejilla) para poder programar los proyectos y los ámbitos.</i> |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Reorganización del calendario de trabajo para cerrar el currículo y en esta sesión cerrar las cosas prácticas de los proyectos. • Traer ejemplos de proyectos. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de productos: • Deben tener en cuenta las inteligencias múltiples. • Preparación de los proyectos. <ul style="list-style-type: none"> ○ 10 proyectos. ○ Multinivel para los 3 grados pero con ajustes a cada uno. ○ Enfocarse en los proyectos de tercero. ○ Rescatar proyectos que ya están bien hechos y que se pueden mejorar respecto a la rúbrica de competencias. • Participación en la preparación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Voluntaria /obligatoriedad. ○ Por parejas. • Exposición: <ul style="list-style-type: none"> ○ Potenciarla para que los alumnos la valoren. ○ Que no todos digan lo mismo. ○ Que puedan exponer a lo largo del proyecto. ○ La competencia oral no sólo es exposición, también es debate. ○ Que su valoración se refleje en la “nota de proceso”. ○ La exposición no refleja necesariamente lo que los alumnos saben. ○ La competencia oral se puede trabajar más desde los ámbitos. |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Delimitación de lo que se discutirá en la sesión posterior, relacionada con la evaluación y lo que debe seguir discutiéndose en esta. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Tipología de proyectos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diseño de proyectos diferentes haciendo un esfuerzo para introducir el ABP. ○ Uso de las WEBQUEST. |

| | |
|------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Capacitación en WEBQUEST. ● Reciclaje y sostenibilidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reutilizar proyectos que ya se han hecho, no comenzar siempre de cero. |
| SI de concreción de la tarea | Acuerdo para sesión posterior (s9): <ul style="list-style-type: none"> ● Poner las cruces en el cuadro de competencias. ● Ponderar qué proyectos deben desarrollar qué competencias. ● Valoración de la competencia oral para mejorar las exposiciones. |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> ● Separación del claustro para la sesión siguiente en dos momentos: profesores antiguos desde la mañana y nuevos a partir de las 12. |

Cuadro 5.9. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 8.

Durante el desarrollo de la sesión ocho, y más específicamente, en lo relacionado con el tema de proyectos, hemos distinguido dos fases. La primera fase tiene cuatro segmentos y la segunda 9.

Antes de pasar a dar cuenta de las fases encontradas durante la sesión 8, queremos llamar la atención sobre un fenómeno: en el penúltimo SI de presentación de alternativas se presenta “una isla” dentro del patrón de interacción, el cual consideramos conveniente explicar en dos vertientes. La primera fenoménica: en medio de la presentación de alternativas, concretan una producto que ya venían discutiendo: las características del dossier. El hecho de concretar un producto, en medio de la discusión, no nos ha supuesto un cambio en la SI, como bien pudiese pensarse, puesto que el criterio que hemos seguido para demarcar los Segmentos de Interactividad es el que proponen Coll y su seguidores, en el sentido de cambio de temática o de interacción, que constituye nuestra segunda vertiente de explicación.

En el análisis de la sesión 12 aparecerá una nueva fase que denominaremos de formalización de la solución, en la que la interacción cambia, veremos, en su momento, que hay mensajes en la interactividad del grupo para que se dé tal, cuestión que en este caso no aparece. De ahí que hemos considerado que la concreción del dossier lo hacen “en medio” de aportaciones del mismo tono, esto es, encuentran la solución “como sin querer” y aunque luego retomaran las características del dossier como ejemplo, no hubo, por parte del grupo un reconocimiento explícito de que habían logrado un acuerdo.

En los primeros cuatro segmentos, correspondientes todos a la primera parte de la sesión dividida por el receso, distinguimos la **fase de exploración del problema** que, como dijimos con anterioridad, su característica es que el patrón de actuación se ajusta a la demanda de la portadora de la reunión. El primer segmento es un SI de socialización, el cual tiene como función servir, en este caso, para transitar de un tema anterior que estaban discutiendo al nuevo, se anuncia la tarea nueva se añaden otros

comentarios tocantes a la tarea anterior. Acto seguido se especifica la demanda para esta sesión la cual se presenta en un SI de presentación de la tarea:

Io: Hay aspectos sobre los proyectos que conviene discutir, entre ellos, *el dossier* que debe entregarse a los alumnos, si hay *compras* en cada proyecto por parte de los alumnos; *el tema de si los proyectos serán abiertos o cerrados*, de si las actividades deben ser muy marcadas o si se deja libertad para elegir sobre todo aquí será, sobre todo en función del nivel, se necesita un poco de consenso, respecto a que son cerrados al principio y se van abriendo con los cursos; después había el planteamiento de qué proyectos, en la línea de los que se habían hecho, estaban llenos de actividades, y revisarlos o bien *plantear la metodología del proyecto*, por ejemplo los proyectos de caso o de problemas, es que no recuerdo cómo se llama.

JM: Aprendizaje Basado en Problemas

Io: Ah, eso... por problemas, proyectos que fueran de investigación, de experimentación en el campo, proyectos que fueran más teóricos, más de investigación bibliográfica, proyectos técnicos, yo pensaba que tuvieran como una propuesta didáctica, que los alumnos escribieran sobre un problema, y que ese grupo de trabajo nos haga una propuesta didáctica, es decir, un recurso con bibliografía, con actividades para hacer, unos ejercicios. Después seguiría *el tema de los agrupamientos*, cómo quedarían los agrupamientos, han de ser estables o han de ser muy variables, han de ser heterogéneos, en principio el consenso es que los grupos siempre han de ser heterogéneos, pero según en tercero si hay libertad en los agrupamientos, no quedarían heterogéneos en muchos casos. Después ya cambiando al mundo práctico, *cuántos proyectos* deberemos hacer para primero, segundo y tercero: haremos 10 para primero y segundo y para tercero haremos un planteamiento diferente o haremos 10 proyectos para primero, 10 proyectos para segundo y 10 proyectos para tercero, el tema de *reciclar proyectos* anteriores y después cómo nos *los repartimos*, yo hago uno o hago dos, o los que convenga, o será por la voluntad que tenga de hacer uno, de hacer tres, quedaría repartir los proyectos ya el día de hoy. Pienso ¿alguna duda de lo que veremos? (En A06, s8_01)

Como puede observarse, en este Segmento de Interactividad la portadora identifica siete⁹ tópicos sobre los cuales debe centrarse la discusión sobre los proyectos; el Segmento de Interactividad que le continúa tiene como finalidad clarificar la manera de trabajar y, por lo tanto, abordar los cinco temas durante esa sesión, por tanto es un SI de organización:

Carmè: Específicamente ¿cómo haremos eso?

Io: Yo pienso que cada uno ha de posicionarse respecto a esto, que cada uno diga, yo lo recogeré y después del patio (receso) veremos qué es lo que ha salido, lo consensuamos y si estamos de acuerdo tiramos hacia delante y comenzamos a repartir trabajo. Josep María, comenzamos. (En A06, s8_01).

⁹ Que en la transcripción le hemos destacado con cursivas.

El siguiente SI de esta primera fase los profesores, siguiendo la pauta propuesta por la portadora de la reunión presentan alternativas respecto a los siete temas planteados. Como podrá observarse en el fragmento del registro que recuperaremos, la discusión de los temas no se hace de una manera ordenada, van saltando de tema en tema:

Carmè: Los proyectos abiertos o estructurados (cerrados) pueden darse según los grados. En primero deben ser más estructurados y para tercero más abiertos.

Io: Estamos de acuerdo.

JM: Los proyectos deberán estar de acuerdo al conocimiento que están dirigidos.

Carmè: Yo de lo que hablo es de tipos de proyectos, ya que los alumnos de primero requieren ayuda más sistemática, porque no saben cómo han de trabajar, cómo han de participar tanto en clase como en pequeños equipos.

Io: Hay que decir cuántos proyectos se ha de hacer cada uno, porque hay que calcular el tiempo que le tenemos que dedicar.

Carmè: Ya hay proyectos de segundo, pero no se tiene ninguno de tercero.

Raúl: Habría que ver si existen ciertas relaciones que deben tener los proyectos y si se rediseñaran todos. (En A06, s8_01).

La segunda fase comienza después del receso, la hemos tipificado como **fase de definición del problema** que, en este caso, concreta algunos aspectos que, como se verá en sesiones posteriores, resultan esenciales para la el abordaje del problema. Esta fase contiene dos SI de presentación de alternativas, por lo que pudiera suponerse que el grupo docente está explorando el problema y, por tanto, permanece en la primera fase de exploración; sin embargo se observan dos cambios que consideramos definitorios para su clasificación actual: *i)* la inclusión de un documento que recoge, sintetiza y organiza los puntos expuestos en la anterior fase y que sirve para ordenar y organizar la discusión en este momento; *ii)* la presencia de dos SI de organización (de cuatro que aparecerán en esta fase) que delimitan la discusión y reorientan aquello que se discute en esta sesión, esto es, hay una concreción de los temas-problemas que se consideran relevantes por atender y una reorganización de la planificación de la actividad.

5.3.3. Actividad conjunta en la sesión 9

La sesión 9 se dividió, como casi todas en dos partes; en la primera de ellas se participaron únicamente los docentes que estuvieron durante el ciclo escolar 2009-2010, la finalidad de esta actividad se recupera con mayor detalle en el apartado 4.3.2. La segunda parte de la sesión, posterior al receso, estuvo dedicada al abordaje de la evaluación de los distintos espacios curriculares del Instituto (ámbitos, habilidades y proyectos), por lo que en este caso sólo nos ocuparemos de lo relativo a la evaluación del alumnado en los proyectos, tópico para el cual dedicaron treinta y siete minutos.

En el cuadro 5.10., se muestra la frecuencia de los Segmentos de Interactividad identificados en la sesión 9, dedicada a la evaluación de los proyectos:

| SI identificado | Frecuencia |
|------------------------------------|------------|
| SI de presentación de la tarea | 1/9 |
| SI de concreción de la tarea | 1/9 |
| SI de clarificación | 1/9 |
| SI de presentación de alternativas | 3/9 |
| SI de organización | 3/9 |

Cuadro 5.10. Frecuencia de SI en la sesión 9.

La secuencia de los segmentos y su duración puede observarse en el Cuadro 5.11.

| Posición del SI | SI identificado | Duración | Tiempo acumulado |
|-----------------|------------------------------------|----------|------------------|
| 1 | SI de presentación de la tarea | 01:02.7 | 01:02.7 |
| 2 | SI de concreción de la tarea | 00:50.6 | 01:53.3 |
| 3 | SI de clarificación | 02:29.0 | 04:22.3 |
| 4 | SI de presentación de alternativas | 00:32.4 | 04:54.7 |
| 5 | SI de organización | 00:01.7 | 04:56.4 |
| 6 | SI de presentación de alternativas | 05:27.6 | 10:24.0 |
| 7 | SI de organización | 00:22.7 | 10:46.7 |
| 8 | SI de presentación de alternativas | 26:00.3 | 36:47.0 |
| 9 | SI de organización | 00:26.3 | 37:13.3 |

Cuadro 5.11. Duración de los SI en la sesión 9.

Las temáticas abordadas durante el fragmento analizado de la sesión 9 se muestran en el Cuadro 5.12., puede observarse que hay tres temáticas que son recurrentes: *i)* procedimiento para la obtención de la calificación durante los proyectos; *ii)* problemáticas relacionadas con los tipos de notas; *iii)* relación de los proyectos con las pruebas de competencia.

| SI identificado | Temáticas abordadas |
|--------------------------------|--|
| SI de presentación de la tarea | Identificación de los tópicos que tratarán a lo largo de la segunda parte de la sesión: evaluación de proyectos, pruebas de competencia. |
| SI de concreción de la tarea | Tipos de nota que obtienen y porcentajes de cada una de ellas. |
| SI de clarificación | Diferencia entre la nota de seguimiento grupal y la nota personal. |

| | |
|------------------------------------|--|
| SI de presentación de alternativas | Disyuntiva sobre cambiar método de evaluación. |
| SI de organización | Asignación de la moderación de la reunión. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Productos que se podrían incluir en la evaluación de los proyectos. • Planificación semanal de los proyectos y las evaluaciones. • Evaluación centrada en procesos y no sólo en productos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposición oral. |
| SI de organización | Acotación sobre los turnos y el tipo de participaciones. |
| SI de concreción de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Relación de la prueba de competencia con los procesos de desarrollo de las competencias. • Calendarización de las distintas evaluaciones y correcciones en la semana de evaluación. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación mediante rúbricas para las competencias de comunicación como proceso. <ul style="list-style-type: none"> ○ La rúbrica PERCA (Pulidez, Expresión, Rigor, Complejidad, Adecuación) para evaluar la competencia de comunicación. • Pruebas de competencia al final del proyecto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejemplos de pruebas de competencia elaboradas por profesoras del instituto. |
| SI de organización | Cierre del tema y organización para la discusión del siguiente tema. |

Cuadro 5.12. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 9.

La discusión llevada a cabo en esta sesión es continuación de la llevada a cabo en la sesión ocho; responde, concretamente, a la reiteración y necesidad expresada sobre la revisión de la evaluación de las competencias de los alumnos expresadas en los proyectos, dicha discusión se presentó de maneras distintas, en las dos fases identificadas en la sesión ocho, por lo que el arranque de esta sesión funciona como una continuación de esa discusión.

De manera concreta hemos identificado dos fases en esta sesión. La primera **fase de definición del problema** que funciona como continuación de la última de las fases de la sesión ocho. Esta primera fase consta de los tres primeros SI; se inicia presentando la tarea para toda la segunda parte de la sesión, pero luego en el SI de concreción de la tarea se recuperan ideas que se habían vertido respecto a la evaluación del alumnado.

Vic: Evaluación de proyectos, mmm, ayer hablábamos, para los que son nuevos esto servirá mucho, de cómo obtener la nota y tal, que se reporta cada vez dentro de los proyectos lo cuál correspondía a un porcentaje. La evaluación es sobre cuatro notas, la primera, seguimiento diario... (En A06, s9_02).

Dentro de esta fase hay un segmento de clarificación, inducido por una de las participantes, cuya intención es que los profesores recién ingresados tengan información clara relativa a la manera en cómo se pondera y califica a los alumnos.

Io: ¿Saben lo del seguimiento?..

Vic: ... se agrega una nota después de cada hora de trabajar por proyectos; después se agrega a la nota de exposición, la cual es el resultado de un proceso, la exposición, ya hemos hablado un poco ayer, es una mezcla entre proceso y resultado, pero hablamos ahora como nota de proceso... (En A06, s9_02).

Terminado el SI de clarificación se presenta un SI de presentación de alternativas, que se interrumpe con un breve SI de organización; en razón de ello, los SI 4 y 6 de esta sesión, los tomaremos como para fines analíticos como continuación uno del otro.

Vic: Es decir, debemos ver si hemos de ir por ahí o no (...) De tal manera que al final del mes todos; tengan una nota o podría ser de otra manera: pudiera ser un diario de campo, una guía de visitas al inicio de cada mes, la primera semana cada mes, y aquel día la primera exposición.

lo: Mmm, las notas de proceso son muy importantes, nos cuesta mucho esfuerzo este diseño, de tal manera que las notas del proyecto están sobre-infladas y eso al final nos da problemas en la evaluación, pero las notas son muy importantes en la evaluación, hemos de valorar la exposición, el seguimiento.

JM: La exposición oral debe mejorarse, porque los alumnos recurren mucho a ella, pero no somos capaces de mejorarla, que la sola nota (4 o 6) no es un referente para saber cómo están, señala que podrían condicionarla respecto a algún indicador previamente pactado. (En A06, s9_02).

Identificados los elementos problemáticos relacionados con la evaluación, viene el cambio a la segunda fase de la sesión, la cual hemos denominado **fase de planteamiento de soluciones** cuya característica distintiva es que el profesorado identifica posibles soluciones al problema definido en la fase anterior; el patrón de las intervenciones, tanto en su planteamiento como en el resultado final, es que se presenten sin consenso, pero en su enunciación sugieren una continuidad; esto es, aunque nadie se pronuncia a favor o en contra de la solución propuesta, tanto la línea argumental, como lo que se terminara haciendo (lo veremos al final de toda SAC) es que se aceptan como acuerdos.

Esta segunda fase inicia con un SI de organización, en el cual la moderadora, además de señalar los turnos de participación agrega la premisa sobre aquello sobre lo cual seguir discutiendo:

Mun: Les recuerdo que todos estos elementos han sido ya discutidos, por lo que ahora debemos centrarnos en cómo haremos para evaluar, esto es, propuestas para llevar a la práctica. (En A06, s9_02).

El segundo segmento de esta fase es, mediante un SI de presentación de alternativas, la presentación de soluciones que luego en sesiones posteriores aparecerán como acuerdos:

Vic: Respecto a la prueba de competencia ahí hay algo que señalábamos ayer. Tengo una propuesta, las tres primeras semanas hacemos proyecto y en la última hacemos el lunes, exposición oral, el martes pruebas de competencia de lenguas y

humanística, el miércoles prueba de competencia científica y tecnológica y el jueves corrección de pruebas de competencias, además de proyectos. ¿OK? Después de las pruebas y las correcciones, en la cuarta semana, se hace tutoría.

Mun: A ver, yo pienso que hay muchas cosas, si tenemos claras la competencias y tenemos esas competencias en unas rúbricas, tendremos cosas que algún día ya veremos reflejadas porque de alguna manera ya estarán evaluadas; es decir, algunas cosas ya quedaron evaluadas en el proceso, antes las pruebas de competencia se ubicaban al final del proyecto, ya con las misma rúbricas se podrán ver más desde el curso que antes no podíamos ver, hemos de conseguir hacer compatibles la prueba de competencias con el trabajo (...)

Lola: La PERCA nos puede ayudar a la evaluación de la competencia oral, no hay que confundirla con las pruebas de competencia. Además recordemos que la corrección de la prueba de competencia es un proceso, en sí mismo de aprendizaje.

Vic: Eso que dice Lola es muy importante, la misma corrección de la prueba nos debería ayudar a valorar cómo progresan.

Carmè: Creo que el tutor debiera estar involucrado en el proceso de corrección de la prueba de competencia.

Quim: En el Moodle hay dos buenos ejemplos de prueba de competencia que han realizado la Lidia y la Gloria. (En A06, s9_02).

5.3.4. Actividad conjunta en la sesión 11

La sesión 11 se dividió, como casi todas, en dos partes, ambas dedicadas al abordaje de los proyectos, pero en la segunda parte se discutió además lo relacionado al contenido de las distintas franjas horarias; en razón de ello mostraremos únicamente lo relacionado con los proyectos. La discusión respecto a los proyectos estuvo centrada en el número de proyectos que debían planificar y a las características que la planificación debía contener. En el cuadro 5.12., se muestra la frecuencia de los Segmentos de Interactividad identificados en la sesión 11:

| SI identificado | Frecuencia |
|------------------------------------|------------|
| SI de presentación de la tarea | 2/25 |
| SI de realización de la tarea | 1/25 |
| SI de concreción de la tarea | 2/25 |
| SI de organización | 6/25 |
| SI de presentación de alternativas | 9/25 |
| SI de clarificación | 3/25 |
| SI de socialización | 2/33 |

Cuadro 5.13. Frecuencia de SI en la sesión 11.

A la primera parte de la sesión corresponden los SI 1 a 18, mientras que a la segunda del 19 al 25, de hecho el segmento 25 el que sirve tanto para el cierre de los proyectos como para el cambio de temática. La secuencia de los segmentos de interactividad y su duración puede observarse en el Cuadro 5.13.

| Posición del SI | SI identificado | Duración | Tiempo acumulado |
|-----------------|------------------------------------|----------|------------------|
| 1 | SI de socialización | 02:23.2 | 02:23.2 |
| 2 | SI de realización de la tarea | 01:18.9 | 03:42.1 |
| 3 | SI de organización | 00:21.8 | 02:45.0 |
| 4 | SI de clarificación | 13:34.5 | 16:19.5 |
| 5 | SI de organización | 00:54.6 | 17:14.1 |
| 6 | SI de presentación de alternativas | 20:37.8 | 37:51.9 |
| 7 | SI de concreción de la tarea. | 10:09.6 | 48:01.5 |
| 8 | SI de presentación de alternativas | 11:09.9 | 59:11.4 |
| 9 | SI de clarificación | 01:10.8 | 1:00:22.2 |
| 10 | SI de concreción de la tarea | 00:16.8 | 1:00:39.0 |
| 11 | SI de presentación de alternativas | 19:26.0 | 1:20:05.0 |
| 12 | SI de clarificación | 08:10.8 | 1:28:15.8 |
| 13 | SI de organización | 00:18.1 | 1:28:33.9 |
| 14 | SI de presentación de alternativas | 13:14.8 | 1:41:48.7 |
| 15 | SI de clarificación | 01:13.1 | 1:43:01.8 |
| 16 | SI de presentación de alternativas | 04:07.3 | 1:47:09.1 |
| 17 | SI de concreción de la tarea | 01:01.9 | 1:48:11.0 |
| 18 | SI de presentación de alternativas | 03:50.7 | 1:52:01.7 |
| 19 | SI de organización | 00:54.9 | 1:52:56.6 |
| 20 | SI de socialización | 00:11.7 | 1:53:08.3 |
| 21 | SI de presentación de alternativas | 03:50.6 | 1:56:58.9 |
| 22 | SI de presentación de la tarea | 01:51.4 | 1:58:50.3 |
| 23 | SI de presentación de alternativas | 02:22.8 | 2:00:21.9 |
| 24 | SI de organización | 00:40.0 | 2:01:01.9 |
| 25 | SI de presentación de alternativas | 10:03.3 | 2:11:05.2 |

Cuadro 5.14. Duración de los SI en la sesión 11.

Las temáticas abordadas durante la sesión 11 se muestran en el Cuadro 5.14. Como podrá notarse la discusión se centra en una cuestión: el número de proyectos que deben planificarse. Este tema central tiene como subtemas: *i)* la necesidad de hacer sostenible el trabajo docente y, por lo tanto, el recicle de proyectos que deberá realizar una comisión para tal efecto; *ii)* la coherencia de los proyectos reciclados con el nuevo modelo de competencias, *iii)* la planificación de los proyectos nuevos, de tercero y, en el entonces futuro, cuarto grado en la medida de lo posible de manera multinivel.

| SI identificado | Temáticas abordadas |
|-------------------------------|--|
| SI de socialización | Recordatorio de temas revisados en las 10 sesiones anteriores para una maestra que estuvo ausente. |
| SI de realización de la tarea | Lectura de la minuta ¹⁰ de acuerdos alcanzados en la sesión 10. |

¹⁰ Anexo XIII.

| | |
|------------------------------------|--|
| SI de organización | Propuesta de portadora de la reunión. |
| SI de clarificación | Dudas acerca sobre el sentido y funcionalidad de los grupos heterogéneos y de la motivación inicial que deben contener los proyectos. |
| SI de organización | Propuesta de moderación de la reunión y recordatorio de la regla de la <i>cullerada</i> o <i>cuña</i> ¹¹ . |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplifican un proyecto considerado como bueno del ciclo anterior. • ABP como alternativa para el modelo de proyectos del instituto. • Posibilidad de reciclar proyectos del ciclo anterior. • Necesidad de hacer un proyecto con tres subproyectos para no repetir contenidos con segundos y terceros. <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultades de los alumnos con bajo desempeño en el trabajo con proyectos. • Relacionar temas del currículum con temas de los proyectos. • Relacionar los temas con las competencias. <ul style="list-style-type: none"> ○ Productos que se pueden pedir en los proyectos a partir de las competencias |
| SI de concreción de la tarea | Ponderar los puntos a discutir: <ul style="list-style-type: none"> • Número de proyectos. • Tipos de proyectos: multinivel o para cada grado. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos de proyectos: geografía y tecnología • Necesidad de secuenciar proyectos. • Necesidad de elaborar una plantilla para la planificación del proyecto. • Tipos de proyectos: abiertos y cerrados. |
| SI de clarificación | Pregunta y respuesta acerca de la diferencia entre proyecto abierto y cerrado. |
| SI de concreción de la tarea | Requerimiento para que todos den sus puntos de vista acerca de cómo resolver el problema de la planificación de los proyectos. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de reciclar proyectos buenos de los ciclos anteriores para los grados de primero y segundo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Reciclar los 20 temas de primero y segundo. ○ Continuar con aquellos proyectos que tienen pruebas de funcionalidad. ○ Adecuar los proyectos reciclados al modelo por competencias. ○ Reciclar hace más sostenible el trabajo docente, lo cual ha sido acordado como prioridad del equipo de profesores. • Planificar de forma multinivel sólo cuando sea posible, sobre todo con los proyectos de tercero <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificar de forma multinivel los proyectos de cuarto ciclo el verano entrante. |
| SI de clarificación | <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre ámbito, habilidad y proyecto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Si se planifica con base a los proyectos, qué contenidos |

¹¹.Regla que surgió y llevaron a la práctica en la sesión 10, la cual se usó para interrumpir los turnos de intervención ya establecidos y poder realizar matices sobre cuestiones planteadas en ese turno inmediato y no tener que esperar hasta que llegara el turno asignado; esta *cullerada* se pedía haciendo una cuchara con la mano (de ahí su nombre en la traducción al castellano) y girándola, aunque después la podían nombrar indistintamente como *cuña*, por ser una matización, puntualización o reforzamiento al punto de vista de otro; además la *cullerada* duraba 20 segundos.

Actividad conjunta del profesorado del Institut de Sils: la resolución de problemas considerados relevantes para su práctica docente

| | |
|------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ deberán revisarse en los ámbitos. ○ Si los temas son, por ejemplo tecnológicos, qué se ve en los demás ámbitos. ○ Necesidad de ponderación entre los temas de los ámbitos. ● Reciclar también los temas de los ámbitos y sólo concentrarse en la programación de tercer grado. |
| SI de organización | Orden de las cuñas, no ampliarse con ellas. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> ● Los proyectos reciclados deberán ser coherentes con el enfoque por competencias. ● Debe contener los elementos que ya se han discutido: metodología, ejercicios de refuerzo, calendario de procesos, prueba de competencias y material que se usará. |
| SI de clarificación | Discontinuidad en los tipos proyectos los años anteriores. |
| SI de presentación de alternativas | La congruencia de los proyectos reciclados con el modelo de competencias. |
| SI de concreción de la tarea | Discutir los criterios para decidir los 10 temas nuevos para los proyectos. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> ● Probar con la propuesta de reciclados y nuevos durante el siguiente año, sino funciona cambiarlo el verano entrante. ● Similitudes entre el modelo de competencias y lo que ya se venía haciendo. |
| SI de organización | Presentación de una nueva organización del calendario de trabajo restante. |
| SI de socialización | Broma en torno a asumir las consecuencias de la nueva organización del centro con la construcción de los nuevos módulos. |
| SI de presentación de alternativas | <p>Revisión de temas pendientes para la reorganización del calendario:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Salidas, presupuesto, transporte. ● Gabinete Psicopedagógico. ● Entrevista final a los profesores. |
| SI de presentación de la tarea | <p>Decidir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Franjas horarias ● Qué temas son los que tienen que planificarse en proyectos. ● El carácter multinivel de los nuevos proyectos: productos, dificultad. ● Las implicaciones del reciclaje de proyectos en cuanto al modelo por competencias. ● Relación de los proyectos con las competencias. |
| SI de presentación de alternativas | <p>Características de los proyectos de tercero:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Abiertos en su estructura, pues ellos sí saben trabajar de manera grupal e individual. |
| SI de organización | Distinción entre el centro de la discusión y lo que después se abordará. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> ● Los nuevos proyectos serán en tercer grado. ● Trabajar en equipos de 3 o 4 los nuevos proyectos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Participación de nuevos maestros en la planificación para que conozcan la metodología. ● Hacer una comisión de reciclaje. ● Diferencias entre el trabajo en el espacio de habilidades y los proyectos. ● El portafolios como instrumento de evaluación de las habilidades. |

Cuadro 5.15. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 11.

Como puede observarse, y es obvio dado la naturaleza que hemos venido destacando en este análisis, la discusión es continuación de las sesiones anteriores; concretamente en lo relativo al recicle de proyectos anteriores que se manifestó en las sesiones 7 y 8.

Hemos identificado tres fases en esta sesión. La primera que hemos denominado **fase de organización** en la que el equipo de profesores recuerda los acuerdos a los que llegaron con anterioridad, así como las temáticas que habían decidido tratar en esta sesión; además toman los acuerdos respecto a los roles de portador y moderador de la reunión. Esta primera fase la componen los cuatro primeros segmentos de interactividad. La minuta que se lee, es la correspondiente al Anexo IX, en razón de ello no remitimos al lector al anexo referido.

El segundo periodo de la sesión lo hemos clasificado como **fase de definición del problema** pues en ésta el equipo de profesores retoma puntos de vista que habían sido expresados en la sesión 7 y 8 sobre la necesidad de hacer sostenible el trabajo docente en la planificación de los proyectos, pero que también fueron expresados en la sesión 1 y en las discusiones relativas al modelo de gestión.

Esta fase comienza con SI de organización, cuando la portadora indica:

Mun: pues comenzamos lo de proyectos, les recuerdo la regla de la "cullerada". (En A06, s11_01).

El Segmento de Interactividad siguiente, SI de presentación de alternativas, permite que se expongan de manera resumida los puntos problemáticos referidos; la transcripción siguiente muestra cómo aún no queda claro cuáles temas deberán programarse como proyectos, tópico que fue señalado en la sesión 8:

Jaume: Propongo que se haga una relación de temas del currículo y después se escoja cuáles para primero, segundo y tercero.

Carmè: Estos temas deben estar en relación a las competencias "prioritarias" que deben vigilarse desde los ámbitos. (En A06, s11_01).

Después de presentar un par de ejemplos de proyectos, se recupera una idea que fue planteada desde la sesión 7:

Neus: El proyecto del pueblo puede reciclarse, el ciclo anterior quedó muy bien. (En A06, s11_01).

En los turnos sucesivos aflora otro problema referido tanto en la sesión 7, pero sobre todo en la sesión 8, cómo diseñar proyectos que atiendan a la diversidad de alumnos pero que también sean compatibles con la sostenibilidad del trabajo docente, en cursivas destacaremos estos aspectos:

lo: *Nos cuesta mucho que los alumnos de la parte más baja se enganchen con el tipo de proyecto y que los buenos encuentren necesario hacerlo. Yo en el ABP no encuentro la solución y lo que están planteando de hacer un proyecto multinivel es una "garreta"; es decir si ii) no sabemos hacer proyectos para un nivel ahora*

tenemos que pretendemos proyectos para los 3 niveles; pero además a los que están en tercero les estamos planteando hacer un proyecto que hicieron hace dos años, deberíamos buscar hacer las cosas para simplificar. (En A06, s11_01).

Esta reiteración de temas, hace que la portadora haga una pausa y planteé unos previos que deben consensuarse:

Mun: Propongo que primero se decida cuántos proyectos se han de hacer y luego seguir adelante y luego ver qué lleva un proyecto con detalle. No está en discusión los ABP, se han mirado simplemente como ejemplo, si podemos conjuntar un proyecto y que podamos identificar los elementos o funciones que ha de tener un proyecto. ¿Partimos de esto o seguimos adelante?

lo: Yo no creo que haya que seguir adelante, porque hay decisiones que nos ligan, me parece que luego queda la persona en libertad de hacer lo que quiera, como si hubiera 3 temas, yo no puedo trabajar así.

Vic: Para nosotros, para Joan y para mí, se nos presentó un problema con el tema de la producción industrial, pero luego se terminó haciendo como energía, en fin, de esta manera el mismo proyecto se hizo de manera multinivel.

lo: En este caso está bien, reciclar algunos proyectos.

Vic: se deberán mejorar.

lo: Si, eso seguro.

Carmè: Propongo que para este año reciclemos proyectos, y luego después de dos tres años revisarlo; porque no sólo debemos realizar esto.

lo: Propongo que los proyectos se trabajen sin tomar en cuenta lo multinivel, por el reto que significa, que si salen bien pues qué maravilla pero no amarrar a ello el proyecto pedagógico.

Vic: Coincido con loanda en que los nuevos proyectos si no deberían pensarse de manera multinivel los de 3ro. (En A06, s11_01).

Después vienen un par de segmentos en los que se sigue el orden preestablecido a este segmento, presentar ejemplos de proyectos que pudieran llevarse a cabo y dentro de ello la distinción entre un proyecto abierto y uno cerrado:

Carmè: Cuáles son las diferencias ~~finas~~ entre proyectos abiertos y cerrados. Porque no es suficiente que se señalen los productos.

Mun: Sucede que la posibilidad de que los alumnos puedan elegir el producto que presentarán al final del proyecto, es lo que lo hace abierto o cerrado, esto es, si todos deben hacer el mismo producto o tarea. (En A06, s11_01).

Sin embargo, lo que sucede ahí no es lo crucial en la fase, sino que se lanza un requerimiento para que el equipo defina el número de proyectos que deberán planificarse:

lo: vale, una cosa, ya ahora que se han visto todas estas cosas que debemos hacer, ahora concretaría en soluciones para el problema que tenemos delante, que la gente diga propuestas para solucionar el problema que tenemos delante, el cual ya está planteado. (En A06, s11_01).

Y, con un SI de presentación de alternativas, diferentes miembros del equipo docente van planteando su acuerdo, cuando alguien muestra su desacuerdo hay tres turnos continuos para convencerle de la pertinencia del reciclaje y poniendo cuestiones para considerar en el proceso:

lo: Los chicos de primero del año pasado ya han tenido proyectos muy potentes y eso es algo que valoramos positivamente y proyectos abiertos, eso en los de primero, y en eso hemos estado de acuerdo la mayoría, que en primero priorizaremos, sobre todo que aprendan la manera de hacer, dentro del grupo, ir lentamente (...) Yo tendría dos propuestas una: cuando se pueda hacer un proyecto multinivel, que es así desde primero hasta tercero, yo no tendría ningún problema en ese sentido de adaptarme, pero cuando no se pueda, que se reciclen los proyectos de primero que sean fáciles de arreglar y que pensemos en los proyectos para segundo y de tercero, y sobre todo, otra cosa que pudiéramos hacer sería decir: de todos estos proyectos que hemos hecho en estos dos años serán para los que vienen ahora a primero, pongamos proyectos que ya tenemos y en segundo y tercero, comencemos a hacer los proyectos multinivel que se están planteando ahora.

Mun: Poner los 10 proyectos en el modelo de competencias y con los requerimientos que vienen señalando. Suena potente reciclar proyectos.

lo. Insisto que, sobre-esfuerzos no, y hemos dicho que es muy importante la sostenibilidad y tal, pienso en el X (nombre de un alumno) y en los niños especiales que tenemos en segundo y tercero, de que pueden vivir 3 o 4 años con el mismo proyecto,

JM: Pienso que reciclar proyectos es más trabajo que hacer 10 nuevos.

Carmè: No pienso igual.

lo: Yo tampoco.

JM: Pienso que los 10 de primero, aunque sean multinivel, pueden ser muy estructurados (...)

Mun: Un eje que hemos acordado es la sostenibilidad, lo cual también es prioridad, si la única prioridad fuera la realización de los proyectos...

Juame: (...) propongo fijar la atención, este año en los proyectos de tercero, el siguiente en los de cuarto, luego rediseñar los de primero conforme al nuevo modelo y después los de segundo, en ese sentido todo el trabajo de poner a punto los proyectos al término de 4 años, comenzaría con la promoción que va delante)

Vic: Estoy con el Jaume en eso de reciclar proyectos, aquellos que están muy bien y eso, y la propuesta que quiero hacer es que 10 temas se hagan en el modelo abierto para los de tercero y, los de primero y segundo reciclemos los que tenemos, el año que viene haremos los de 4to. Si todos reciclamos o hacemos proyectos, todos terminaremos trabajando y sin tener sobrecarga.

Martha: estoy con la Iolanda, pienso que se podrían escoger los 20 temas de primero y segundo y a partir de ello escoger los proyectos que se reciclaran, a partir de esto es posible reciclar.

Mun: Nos vendrá bien la sostenibilidad.

lo: (...) me parece grave que cada año que pasa aquí recomencemos de nuevo intentando olvidar lo que ha pasado y eso, es que me duele, me da aquí. (...) podemos designar un responsable de reciclaje y darles coherencia. Me ofrezco de voluntaria, lo digo en serio, pienso que es poco trabajo, es trabajo pero muy gratificante porque supone no recomenzar otra vez este año. En primero un reciclaje con una coherencia de temas y los primeros temas no son tan importantes como el que conozcan la estructura de trabajo de aquí (En A06, s11_01)

Los fragmentos anteriores resultan especialmente valiosos porque por fin se logra concretar un tema preocupante para el profesorado. De hecho el siguiente periodo se dedicará a concretar o consolidar algunos criterios que consideran claves para que la solución que acaban de adoptar pueda ser viable, la denominemos como **fase de planteamiento de soluciones** que, como ya señalamos su característica distintiva es que el profesorado identifica posibles soluciones al problema definido en la fase anterior, esto es los criterios para asegurar que el reciclaje será congruente con el nuevo modelo y con la sostenibilidad:

Mun: Los proyectos reciclados, deberán estar un poco contextualizados, con preguntas y respuestas, ver si están en enfoque competencial y las relaciones con los ámbitos; después se debe ver proyecto por proyecto para ver exactamente lo que contienen y lo que deben de contener: han de tener la metodología, ejercicios de refuerzo más extensos, un calendario de procesos, una prueba de competencias, corrección de las competencias y material. Si creo que hay que reciclar pero que debe respetar lo que hemos dicho aquí que debe contener.

lo: En primero y segundo arranquemos con lo que tenemos, en cierta medida, manteniendo lo que hemos conseguido y en tercero los hacemos bien conforme al modelo (...)

Quim: Veo que quizá no se sea consciente de lo que se está construyendo, es muy potente, y no es fácil.

lo: Démonos el año que viene para probar si funciona, si funciona el año que viene diseñamos los de cuarto e; igual, como seremos más personas, nos atrevemos a diseñar cuarto y primero ¿me explico? Si lo miramos bien, tendremos más de dos años para diseñar con el nuevo modelo.

Vic: Yo haría una cuña sobre la intervención del Quim, quiero decir, este año estamos repitiendo muchas cosas del año pasado, por tanto, el nuevo modelo no cambia del todo, el año pasado cambiamos el modelo del primer año porque nos parecía que no encajaba, que no nos iba bien y este año las cosas nos parece que nos han ido bien, o sea que sí veo que somos capaces. (En A06, s11_01)

También se presentan acuerdos para la preparación de los nuevos proyectos de tercero:

Raúl: A mi me agradaría que trabajáramos en pequeños grupos y luego en asamblea para ver qué decidimos.

lo: propongo que nos reunamos uno con otro y dentro de 4 temas, consensuemos 2 proyectos que trabajaran, y luego otros dos

JM: ¿Y cómo haremos con los temas de tercero?

lo: No, no, propongo que todos nos involucremos en los nuevos y que haya una comisión de reciclaje. (En A06, s11_02)

5.3.5. Actividad conjunta en la sesión 12

La sesión 12 se dividió también en dos partes mediadas por un receso; la primera para concretar lo relacionado con los contenidos digitales y la segunda con los proyectos. En el cuadro 5.15., se muestra la frecuencia de los Segmentos de Interactividad identificados en la sesión 12:

| SI identificado | Frecuencia |
|------------------------------------|------------|
| SI de clarificación | 1/11 |
| SI de organización | 2/11 |
| SI de presentación de alternativas | 2/11 |
| SI de presentación de la tarea | 1/11 |
| SI de concreción de la tarea | 2/11 |
| SI de realización de la tarea | 3/11 |

Cuadro 5.16. Frecuencia de SI en la sesión 12.

Cabe hacer notar que en la sesión 12 se realizó un cambio en la manera habitual de trabajar, esto es, siempre habían trabajado en la sesiones generales como un único equipo; pues bien para esta sesión incluyeron un ejercicio de trabajo en pequeños equipos, parte en la que el registro auditivo se hizo imposible tanto por el número de equipos a los cuáles seguir, como por el nivel de ruido en el aula derivado del propio ejercicio; este cambio ocurrió entre los segmentos 8 y 9, sin embargo, a nuestro favor, el segmento 10 recuperó, en parte lo discutido en equipos. La secuencia de los segmentos y su duración puede observarse en el Cuadro 5.16.

| Posición del SI | SI identificado | Duración | Tiempo acumulado |
|-----------------|------------------------------------|----------|------------------|
| 1 | SI de presentación de la tarea | 02:13.2 | 02:13.2 |
| 2 | SI de realización de la tarea | 11:40.2 | 13:53.4 |
| 3 | SI de clarificación | 10:00.9 | 23:54.3 |
| 4 | SI de realización de la tarea | 02:12.6 | 26:06.9 |
| 5 | SI de organización | 00:13.0 | 26:19.9 |
| 6 | SI de realización de la tarea | 10:39.2 | 36:59.1 |
| 7 | SI de concreción de tarea | 05:48.8 | 42:47.9 |
| 8 | SI de presentación de alternativas | 06:07.7 | 48:55.6 |
| 9 | SI de concreción de tarea | 03:28.8 | 52:24.4 |
| 10 | SI de presentación de alternativas | 11:30.9 | 1:03:05.3 |

| | | | |
|----|--------------------|---------|-----------|
| 11 | SI de organización | 11:00.5 | 1:14:55.8 |
|----|--------------------|---------|-----------|

Cuadro 5.17. Duración de los SI en la sesión 12.

Las temáticas abordadas durante la sesión 12 se muestran en el Cuadro 5.17. La discusión se centra en dos temas: *i)* la relación que debe guardarse entre los temas de los proyectos y las competencias y *ii)* la conformación del equipo de reciclaje de proyectos que facilite la planificación y el trabajo docente.

| SI identificado | Temáticas abordadas |
|------------------------------------|---|
| SI de presentación de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Consensuar los temas de los proyectos. ○ Modalidades de los proyectos reciclados y nuevos. ○ Modelo para planificar los proyectos. ○ Diseñar el patrón para poner las cruces entre los proyectos y las competencias. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los temas que están y faltan en tercero. • Relación transversal de algunos de los temas. |
| SI de clarificación | <ul style="list-style-type: none"> • Alternativas para reducir los temas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conjuntar haciéndolos nuevos o borrarlos. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los temas que están y faltan en tercero. • Relación transversal de algunos de los temas. |
| SI de organización | Delimitación del tiempo para la realización de la tarea. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Repetición de temas entre grados. • Relación transversal de algunos de los temas. |
| SI de concreción de la tarea | Discusión de las modalidades de los proyectos reciclados y nuevos. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de aclarar los temas pues algunos puestos en tercero ya fueron vistos por los alumnos. • Cruces entre los proyectos y las competencias. • Responsable del equipo de reciclaje y características. |
| SI de concreción de la tarea | Encontrar una propuesta para abordar la tarea. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • 20 temas nuevos y 10 reciclados. • Partir de poner las cruces de las competencias en los temas y de ahí hacer los proyectos. • Competencias que no se verán de manera curricular en los proyectos pero sí en ámbitos o habilidades. • Escoger sólo los temas de tercero pues suponen menos trabajo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Secuencialidad en los temas de primero y segundo. |

| | |
|--------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Sostenibilidad vía reciclaje de los proyectos. ○ Dificultad de los proyectos multinivel en las cruces. • Equipo de reciclaje y planificar nuevos proyectos por parejas. |
| SI de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de acuerdo respecto al equipo de reciclaje de proyectos de primero y segundo y trabajo en equipos de 3 o 4 para los nuevos proyectos. • Los nuevos proyectos serán multinivel prioritariamente. • La comisión de reciclaje serán: Iolanda, Carmè, Martha, Gloria y Jaume. <ul style="list-style-type: none"> ○ Probabilidad que se subdivida entre primero y segundo. |

Cuadro 5.18. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 12.

En esta sesión hemos identificado tres fases, es una continuación directa del fragmento analizado en la sesión 11, de ahí que el primer SI funcione en sí mismo como **fase de definición del problema**, en la que delimitan la porción del problema que han de abordar:

JM: Primero se han consensuar los temas que es lo central, si han de ser tecnológicos, si son de sociales cuáles de de historia moderna, historia antigua se ha decidir eso;

Carmè: se ha decidir más o menos su estructura.

JM: Bueno eso luego lo discutimos, tenemos en primero y segundo tenemos 11 temas debemos de tener 10, hay que ver si quitamos, juntamos, eso hay que decidirlo ya... (En A06_s12_02).

JM: ... segundo se ha de optar entre si hacemos dos modelos, dos modalidades de proyectos uno para los de tercero y otro para los de primero y segundo, después se ha de mirar los temas de primero y los temas de segundo, esos ya los tenemos aquí; después hemos de mirar un tipo de modelo, un modelo, le pediríamos a la Carmè ya que trae uno y ha puesto las cruces, nos enseñe cómo lo ha hecho y después de eso diseñar el patrón de poner cruces y si nos sale todo eso los encargados de hacer los proyectos tendremos trabajo y si hacemos eso se acabó el trabajo ¿no?

Mun: si, si lo hacemos tendremos todo digno. (En A06_s12_02).

Una vez delimitados los momentos de en que se abordará el problema, el equipo de profesores comienza a explorar alternativas entre los SI 2 y 10, en lo que hemos denominado **fase de planteamiento de soluciones**. Queremos llamar la atención en dos aspectos de la interacción entre profesores ocurridos en esta fase: el primero es que, con todo y que la tarea de esta sesión ha sido consensuada tanto en los intentos sucedidos a lo largo de las sesiones, en esta ocasión sesión la redefinen o concretan en tres ocasiones más (SI de concreción de la tarea) y además la discusión la realizan ciñéndose a lo planteado por los distintos portadores (hubo dos) en los tres SI de realización de la tarea:

Mun: En cuanto a las cruces en las competencias y el trabajo por competencias (señala la primera propuesta) aquí seguiríamos haciendo proyectos en el nivel de

competencias y aquí (la segunda propuesta) haríamos proyectos igual que allá pero de una manera más desde lo alto, sobre cada proyecto, aquí se harían las pruebas de competencias (primera propuesta) y aquí se han de revisar las pruebas de competencias que ya tenemos en la medida que habiendo muchas cosas, hay que articularlas con la competencias. ¿Me explico hasta aquí?

Neus: Perfecto.

Mun: Después tendríamos que mirar, cuales son los temas que hay en segundo y cuales en tercero, el ejercicio lo hecho yo y me ha salido igual, con la propuesta que quieran. De los 10 temas en tercero la historia medieval ya lo hemos hecho, reciclaje ya lo hemos hecho, los animales, ya lo hemos hecho y el universo ya lo hemos hecho; es decir que los alumnos de tercero ya han hecho cosas que ya han visto, los temas que están subrayados son temas que podrían entrar en su currículo, por ejemplo, un proyecto que tenemos en primero y en segundo, danza y expresión corporal, democracia, ocio. Esto quiere decir que, de segundo sólo tenemos un tema hecho y de tercero ya hemos hecho varios. Eso lo hice con primero y me salió lo mismo, es decir no andamos tan alejados... Ahora mi propuesta sería que en grupos de dos o de cuatro y luego todos junto decidamos que es lo que haríamos.

JM: Tendremos que decidir si hacemos 10 (primera propuesta) o hacemos 30 (segunda propuesta), aquí hay 10 y allá hay 30.

Mun: No, lo que se ha decidir es con qué temas qué dificultades se encuentran. Se trata de decidir y pensarlo ahora.

JM: (...) Primero hay que decidir esto, después los 10 temas y después lo de Carmè. (En A06_s12_02).

La anterior interacción concreta la demanda sobre aquello que ha de discutirse, esto es la relación que debe guardarse entre las competencias y los temas, se presenta en un SI de concreción de la tarea; acto seguido en un SI de presentación de alternativas se presentan dos cuestiones que se deben resolver: cómo poner las cruces de los proyectos en las competencias y el reciclaje de proyectos:

Neus: Las cruces se deben poner de una u otra manera, porque es el tema de las competencias, porque esas son las que nos ayudaran a programar ¿no?

Quim: Esta decisión es muy importante, en terminos de los tiempos, porque si no haremos los proyectos de reciclaje sin reciclaje...

Martha: Yo enfocarí toda la energía en los proyectos de tercero, los otros con primero y segundo ya los tenemos hechos, se pueden modificar...

lo: (...) Me ofrezco con un equipo de dos o tres personas más a reciclar dándole coherencia, a los temas que han decidido para primero y segundo, los proyectos que ya están hechos, tanto en la opción uno como en la dos, con dos personas más podemos revisar la coherencia de los proyectos con el por competencias, poniendo las cruces, de los proyectos que tenemos en primero y segundo y además a programar un proyecto de tercero multinivel. (En A06_s12_02).

Después de este SI donde se aclara el reto que comporta la tarea, regresan al formato de interacción planteado inicialmente y que tiene que ver con los objetivos que se propusieron para la sesión; lo cual no significa que este segmento no contribuya a la resolución del problema, pues de hecho es crucial ya que se retoma una cuestión señalada con insistencia a lo largo de las sesiones y concretada finalmente en la sesión

11: el reciclaje de proyectos, sólo que, hasta entonces no se ha concretado las personas que lo llevaran a cabo.

A pesar de que la “demanda”, el sentido de la tarea, es encontrar la manera de calzar las competencias con los proyectos, la solución pasa, a su vez, por definir el papel del reciclaje en el currículo, lo veremos en la siguiente interacción:

Mun: Lo que intentaremos es encontrar alguna propuesta de un equipo, porque sino este debate habrá servido de poco.

Neus: nuestra propuesta, aunque supone mucho trabajo, es que todo salga desde las competencias.

Carmè: Yo también, porque el proyecto puede estar ahora desde otra competencia y a la hora de reciclarlo cambia la competencia, ahora el tema es la sostenibilidad.

Neus: Una cosa nada más, este año nos pedirán la programación del instituto, pienso que hemos de poner el itinerario que hacemos a través de los proyectos y lo que no tocamos a través de los proyectos que se toque a través de los ámbitos, las habilidades y todo eso, hemos de ponerlo en el papel y poder mostrarlo (...)

Io: Nosotros estamos en que los temas de tercero y de primero y de segundo, en lo que no estamos de acuerdo es que para "hacerlo salir" pongamos temas de primero con los de tercero, no vemos cómo, y además no vemos la facilidad en algunos temas para hacer un proyecto multinivel de la muerte, terrible a muchos niveles, a nivel conocimiento del proyecto para un chico de primero y uno de tercero, no vemos las ventajas de hacer esos 10 proyectos; en cambio veíamos ventajas en agarrar los temas que hay en primero y los temas que hay en segundo, que ya están perfectamente secuenciados y validados con los ámbitos y de los proyectos que ya están hechos. (...)

Quim: Diez temas en tercero, un currículo cerrado.

Io: Nosotros lo que veíamos, repartamos los proyectos de tercero por parejas y un equipo reciclando, incluyendo los temas y que se pongan las cruces (de las competencias) en primero y segundo.

Carmè: Nosotros no nos pusimos de acuerdo en cuanto al reciclaje, no consideramos que los proyectos que están en primero y segundo estén tan competenciales; decíamos que era probable, posible que cuando lleguen a tercero podamos agarrar temas que vienen tal cual, modificarlos con las competencias. Y de la primera opción no vemos claro cómo, nos suponen un esfuerzo.

Neus: ¿Estarían de acuerdo con esta propuesta, la que ha hecho la Iolanda?.

Carmè: Es lo que dices tú, aprovechar lo que ya hay: estamos de acuerdo contigo.

Neus: Yo también estoy de acuerdo.

Io: ¿Estan de acuerdo con lo que he dicho?

Varios: Si –aplausos-. (En A06_s12_02).

La siguiente fase la hemos denominado *fase de formalización de soluciones* cuya característica principal es que se hace de manera explícita el acuerdo alcanzado; esta fase se realizó en su integridad en el último SI, de organización:

Neus: ...un momento, por favor, escribamos el acuerdo: habrá un equipo de personas encargadas de reciclar los proyectos que tenemos hechos de primero y de segundo y de darles coherencia con el modelo trabajado durante el verano y con el trabajo por competencias, no sé si esto es todo lo que hará el equipo ¿algo más? Un segundo equipo del claustro de profesores que se ofrecerá de manera voluntaria, se repartirá...

Carmè: ... Yo aquí rectificaría el consenso, yo diferiría y diría que de manera mayoritaria, porque la única manera en que tenemos para no volver a rectificar los proyectos que hagan 3 o 4, es que todos participemos y que todos digan lo que saben.

Neus: El claustro en equipos voluntarios, se encargará de hacer los 10 proyectos multinivel de tercero, ¿los proyectos de tercero han de ser multinivel?

Io: Multinivel prioritariamente.

Neus: Ah, que sean multinivel no es que sean para primero y segundo.

JM: ¿Quién será la comisión de reciclaje?, la Iolanda, la Carmè, la Martha, la Gloria.

Carmè: Será Iolanda, Carmè, Martha, Gloria, Jaume y es muy probable que esta comisión se subdivida entre primero y segundo. (En A06_s12_02).

5.3.6. Actividad conjunta en la sesión 13

La sesión 13 se dividió en dos partes, la primera dedicada a los proyectos, concretamente a discutir la estructura para su planificación y su relación con las competencias; mientras que la segunda se enfocó en tratar algunos temas pendientes y puntuales y calendarizar los trabajos de la semana previa el inicio de cursos del calendario 2010-2011. En el cuadro 5.18., se muestra la frecuencia de los Segmentos de Interactividad identificados en la primera parte de la sesión 13:

| SI identificado | Frecuencia |
|------------------------------------|------------|
| SI de clarificación | 4/17 |
| SI de organización | 3/17 |
| SI de presentación de alternativas | 2/17 |
| SI de presentación de la tarea | 1/17 |
| SI de realización de la tarea | 7/17 |

Cuadro 5.19. Frecuencia de SI en la sesión 13.

La secuencia de los segmentos y su duración puede observarse en el Cuadro 5.19.

| Posición del SI | SI identificado | Duración | Tiempo acumulado |
|-----------------|------------------------------------|----------|------------------|
| 1 | SI de presentación de la tarea | 09:36.0 | 09:36.0 |
| 2 | SI de realización de la tarea | 14:34.1 | 24:10.1 |
| 3 | SI de organización | 00:39.2 | 24:49.3 |
| 4 | SI de realización de la tarea | 01:42.6 | 26:31.9 |
| 5 | SI de clarificación | 01:29.0 | 28:00.9 |
| 6 | SI de realización de la tarea | 04:41.8 | 32:42.7 |
| 7 | SI de clarificación | 02:21.2 | 35:03.9 |
| 8 | SI de realización de la tarea | 08:41.0 | 43:44.9 |
| 9 | SI de clarificación | 05:22.2 | 49:07.1 |
| 10 | SI de realización de la tarea | 01:46.0 | 50:53.1 |
| 11 | SI de clarificación | 04:29.8 | 55:22.9 |
| 12 | SI de realización de la tarea | 10:59.2 | 1:06:22.1 |
| 13 | SI de presentación de alternativas | 10:12.5 | 1:16:34.6 |

| | | | |
|----|------------------------------------|---------|-----------|
| 14 | SI de organización | 04:32.8 | 1:21:07.4 |
| 15 | SI de presentación de alternativas | 30:24.4 | 1:51:31.8 |
| 16 | SI de organización | 02:02.0 | 1:53:33.8 |
| 17 | SI de realización de la tarea | 12:56.7 | 2:06:30.5 |

Cuadro 5.20. Duración de los SI en la sesión 13.

Las temáticas abordadas durante la sesión 13 se muestran en el Cuadro 5.20, la discusión se centra en dos temas: *i*) la estructura que debe tener el formato con que se planificarán los proyectos y *ii*) las relaciones entre las competencias y los distintos espacios curriculares (proyectos, ámbitos y habilidades, aunque esta última en menor medida).

| SI identificado | Temáticas abordadas |
|--------------------------------|--|
| SI de presentación de la tarea | Identificación de puntos a tratar en la reunión: <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de proyecto de Carmè para encontrar la estructura. • Cruces de los proyectos con las competencias. • Temas de los ámbitos. • Libros digitales. • Organización del claustro. • Varios: Moodle/viajes/tutoria/repartir tareas. • Entrevista final. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto “El meu poble” (Anexo X, documento de trabajo 13_1-15072010). <ul style="list-style-type: none"> ○ Se realizan valoraciones respecto al proyecto presentado. • Necesidad de “cerrar” el currículum: poner las cruces de los proyectos con las competencias. |
| SI de organización | El portador pide centrar la discusión sobre la estructura del proyecto, no sobre el contenido del ejemplo. |
| SI de realización de la tarea | Se identifica los elementos con que cuenta el proyecto ejemplo: Competencias y conocimientos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos. ○ Maneras de orientarlo. ○ Productos concretos. |
| SI de clarificación | Relación de los contenidos revisados en los ámbitos y los proyectos. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Se identifica los elementos con que cuenta el proyecto ejemplo: |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Relación de algunos contenidos de los ámbitos con el proyecto. ○ Situación o motivación. • Necesidad de “cerrar” el currículo: poner las cruces de los proyectos con las competencias. |
| SI de clarificación | Las competencias priman sobre todo el currículo, de ahí que no haya “conocimientos” en los proyectos que no deban, a su vez, revisarse en los ámbitos o las habilidades. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de “cerrar” el currículo: poner las cruces de los proyectos con las competencias y los ámbitos. • Las competencias trabajadas a través de las estructuras cooperativas no se hacen visibles en el currículo. • Se identifica los elementos con que cuenta el ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Productos, cuáles y cuántos. ○ Recursos para los profesores. ○ Pruebas de competencias. |
| SI de clarificación | <ul style="list-style-type: none"> • Las competencias pueden valorarse, de distinta manera, desde los ámbitos y los proyectos. • La prueba de competencias se realiza en los ámbitos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Las pruebas de competencias son sobre contenidos. • Para los proyectos deben elaborarse rúbricas que evalúen ejecuciones. |
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla y se escribe en la pizarrón los siguientes elementos¹²: <ul style="list-style-type: none"> ○ (X) Tema ○ (X) Objetivos ○ Competencias ○ Metas de comprensión ○ Estructura cooperativa ○ (X) Enunciado / Motivación ○ (X) Producto: Material ○ Cual ○ Cuántos ○ (X) Criterios de evaluación ○ Productos ○ prueba de competencias ○ Programación 2/6/7 horas previas ○ Teoría ○ Contenidos. |
| SI de clarificación | <p>Tipos de objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo competencial, ligados a un producto a una ejecución. • Metas de comprensión, ligadas a los contenidos. • Estructuras cooperativas, cómo queremos que trabajen o logren la comprensión. |

¹² Aunque la sugerencia de agregar cruces al dossier que se le entregará al alumno, se realizará en el próximo SI de realización (posterior a este) hemos puesto las cruces desde aquí pues así es cómo quedó finalmente en el pintarrón, esta misma estructura se pasó en limpio por Lidia y después se subió al Moodle, es el documento de trabajo 13_2-15072010, del anexo XIV).

| | |
|------------------------------------|---|
| SI de realización de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla y se escribe en el pizarrón los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Condiciones – Salida/Visitas ○ (X) Atención a la diversidad ○ Actividades ○ Salidas ○ Instrumentos ○ Visitas ○ Bibliografías ○ Guía de profesores. • Marcar con X los elementos que sólo se le entregarán al alumno. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de saber las competencias que cada proyecto deberá contemplar. |
| SI de organización | Necesidad de leer los acuerdos que se suben al Moodle. |
| SI de presentación de alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • Relación de las competencias sociales que se desarrollan con el trabajo en tutorías y los equipos de servicio. • Los viajes pueden ligarse a más de un proyecto. • Utilización del espacio SABA para la realización de proyectos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cambio de nombre del aula, pues perdió su sentido. ○ Diferencias formativas entre llamar a las aulas por un nombre y no por un número y una letra. • Adaptar el ABP para quienes quieran planificar así, no es prescriptivo a todos los proyectos. |
| SI de organización | Invitación a cerrar los temas que se han discutido. |
| SI de realización de la tarea | Escritura y discusión del Anexo XI (documento de trabajo 13_3-15072010) |

Cuadro 5.21. Temáticas abordadas en los SI en la sesión 13.

En esta sesión identificamos dos fases. La primera la caracterizamos como **fase de planteamiento de soluciones** debido a que parten de un ejemplo, en este caso elaborado por una maestra del claustro, para ir discutiendo sobre los elementos que deben contener el formato con el cuál se planificarán los proyectos. Esta fase se compone de nueve segmentos de interactividad, de los cuales llamamos la atención en dos características: 4 SI son de realización de la tarea, esto es, siguen la pauta establecida por ellos a través del portador de la sesión, 3 SI más son de clarificación,

abocados a responder cuestiones de relaciones entre los proyectos con otros espacios curriculares y su evaluación.

Debido a que la discusión relativa a los SI de realización de la tarea se encontró muy cercana a los elementos que se presentaron en el documento de trabajo 13_1-15072010, del anexo XIV, dejamos para su consulta el propio documento.

JM: A ver chicos, centrémonos en encontrar una estructura, las cuestiones más técnicas como qué productos poner, cómo redactar no sé qué, luego las abordamos. Yo me centraría en buscar un modelo, una estructura. (...)

Martha: Me parece todo muy bien, es decir, está muy bien que pone cosas muy claras para poderlo hacer, el barrio, el no sé qué, desde los cuáles se puede vincular desde los ámbitos o las habilidades.

Mun: Lo encuentro muy claro y práctico, primero permite que tengamos claros unas competencias, unos objetivos, lo encuentro bueno; nos permite saber qué haremos; después aquellas cosas que están claras, que son las competencias, se programan con los conocimientos que deberán tener, que son las que enseña cada uno y que puede hacerlo u orientarlo desde sus espacios; la otra qué productos concretos se pedirán a nuestros alumnos. (En A06_s13_01).

Los SI de clarificación, abordan por ejemplo:

JM: No hechas en falta los temas de comprensión.

Mun: ¿Los temas de comprensión? Una cosa serían las competencias, cuáles competencias trabajaremos, las competencias vienen de un ámbito determinado, que es un planteamiento de un problema y encontrar cuál es la solución; quien lo hace es competente y todos lo son, se está planteando eso; los métodos de comprensión no pueden seguir con esa estructura de un temario y que esa estructura sea utilizadas de tal forma como meta.

Martha: Es que la competencia es eso, que sabe hacer 3 o 4 cosas, esa es la estructura que tenemos. (...)

JM: pero entonces en los proyectos se dice en qué será competente y basta.

Mun: Los temas de comprensión serán en los ámbitos. Los proyectos así son. (En A06_s13_01).

La segunda y última fase la caracterizamos como **fase de formalización de soluciones**; es una transición natural entre los elementos que fueron enunciando en la fase anterior y la necesidad de plasmarlo en dos documentos distintos, uno dirigido a la estructura del proyecto:

Lidia: Tiremos para adelante.

JM: Enunciado/motivación, vale ya lo tenemos. Después vienen los productos. Si, una cosa que ha de tener un proyecto (Mun escribe en el pintarrón haciendo un listado en el pintarrón que, mientras tanto Lidia toma nota y después, al finalizar la sesión se subió al Moodle como documento de trabajo 13_2-15072010), primero cuál será el tema, ha de tener unos objetivos, ha de pensar en un enunciado de motivación, ha de señalar los productos, que yo aquí no acabo de ver... (En A06_s13_01).

El otro documento con el que plasman acuerdos, está relacionado con la necesidad de concretar criterios para el trabajo cooperativo:

JM: Hagamos un intento, un esfuerzo, para decir brevemente lo que hemos acordado. (En A06_s13_01).

Ese documento que fueron haciendo mientras discutían es el Anexo XIV citado anteriormente.

5.4. La evolución de la Actividad Conjunta

En el apartado anterior hemos dado cuenta de la organización de la actividad conjunta en cada una de las sesiones de la SAC analizada. En este apartado ofreceremos una visión sintética de la estructura de la actividad conjunta, esto es de las FOAC; por otro lado daremos cuenta de cuáles son los patrones de evolución de la actividad conjunta así como de las temáticas mediante las que van concretando el abordaje del problema. Por lo tanto, este apartado se compone, a su vez, de tres subapartados. El primero da cuenta de la estructura de la Actividad Conjunta; el segundo de la evolución de la actividad conjunta y el tercero de la evolución de los contenidos en la actividad conjunta.

5.4.1. Estructura de la Actividad Conjunta

La frecuencia y duración global por Segmentos de Interactividad se muestra en el Cuadro 5.22.; como puede observarse en él, predominan los *SI de Presentación de Alternativas*, aquellos donde el profesorado del instituto daba sus puntos de vista acerca de qué subtemas eran relevantes en el abordaje del problema de Proyectos y argumentaba en torno a la manera de abordar la resolución de los distintos subtemas (en calidad de subproblemas). Los profesores dedican 22 SI, que representan el 26% *del total* de los Segmentos de Interactividad, por lo que resultan ser el patrón de actuación predominante; en efecto, esto se corrobora cuando se observa que se dedica el 44.88% del tiempo total de la SAC.

| SI identificado | Frecuencia | Duración |
|-------------------------------|------------|-------------------|
| Clarificación | 12 | 0:55:26.0 |
| Concreción de la tarea | 7 | 0:23:52.0 |
| Organización | 21 | 2:00:51.7 |
| Presentación de alternativas | 22 | 4:24:10.2 |
| Presentación de la tarea | 7 | 0:22:09.6 |
| Realización de la Tarea | 12 | 0:50:44.4 |
| Socialización | 3 | 0:04:43.9 |
| Total de SI | 84 | ----- |
| Tiempo total de la SAC | | 10:01:58.8 |

Cuadro 5.22. Frecuencia y duración por SI.

Los *SI de Organización*, esto es la manera en que se coordinaban actuaciones o actividades, ocupan el segundo lugar en el porcentaje total de Segmentos de Interactividad con un 25%;, respecto al tiempo global de la SAC concentran el 20.88% del tiempo.

En relación a los *Si de Clarificación* en los que se presentan dudas y respuestas en torno a la tarea abordada, al sentido de la misma o respecto a algún concepto o idea presentada por algún miembro, se puede observar que representan al 14.29% del total de Segmentos de Interactividad y el 9.21% del total del tiempo total de la SAC.

Los *SI Realización de la tarea*, patrón donde los participantes responden a la consigna derivada de la presentación o concreción de la tarea, representan también el 14.29% del total de Segmentos de Interactividad, pero el 8.43% del tiempo total de la SAC.

Tanto los *SI de Presentación de la tarea*, como los de *Concreción de la tarea* representan, cada tipo de ellos, un 8.33% del total de Segmentos de Interactividad, esto es 7 segmentos; la diferencia, aunque poca, se presenta en el tiempo total que ocupan en la SAC: los *SI de Concreción de la tarea* el 3.68% y los de *Presentación de la tarea* el 3.96%. Lo anterior indica que el patrón de actuación dedicado a la definición y re-definición de la actividad toma un total 7.65% del tiempo total de la SAC y un 16.67% del total de *SI-*

Los *SI de Socialización*, esto es, las interacciones dedicadas a hacer comentarios o bromas independientes de la actividad, sólo suman 0.79% del tiempo total de la SAC y ocupan el 3.57% del total de Segmentos de Interactividad.

5.4.2. Evolución de la Actividad Conjunta

La manera en como evoluciona la actividad conjunta la hemos expresado en la figura 5.1. Puede notarse como existe, en las primeras dos sesiones, una especie de sucesión entre los *SI de Presentación de Alternativas* y de *Organización*; incluso la presencia de los *SI de clarificación*, puede entenderse como pautas necesarias para ir ganando claridad en la representación conjunta del problema de abordaje; además la *intensidad* de duración y presencia de los *SI de Organización*, son un claro indicio de la fuerza que tiene esta pauta en la tarea de los profesores, de hecho en la sesión 8 se presenta dos veces la tarea y hacia el final de la misma se concretiza de una nueva manera. Es como si la tarea consistiera en organizarse para el trabajo venidero.

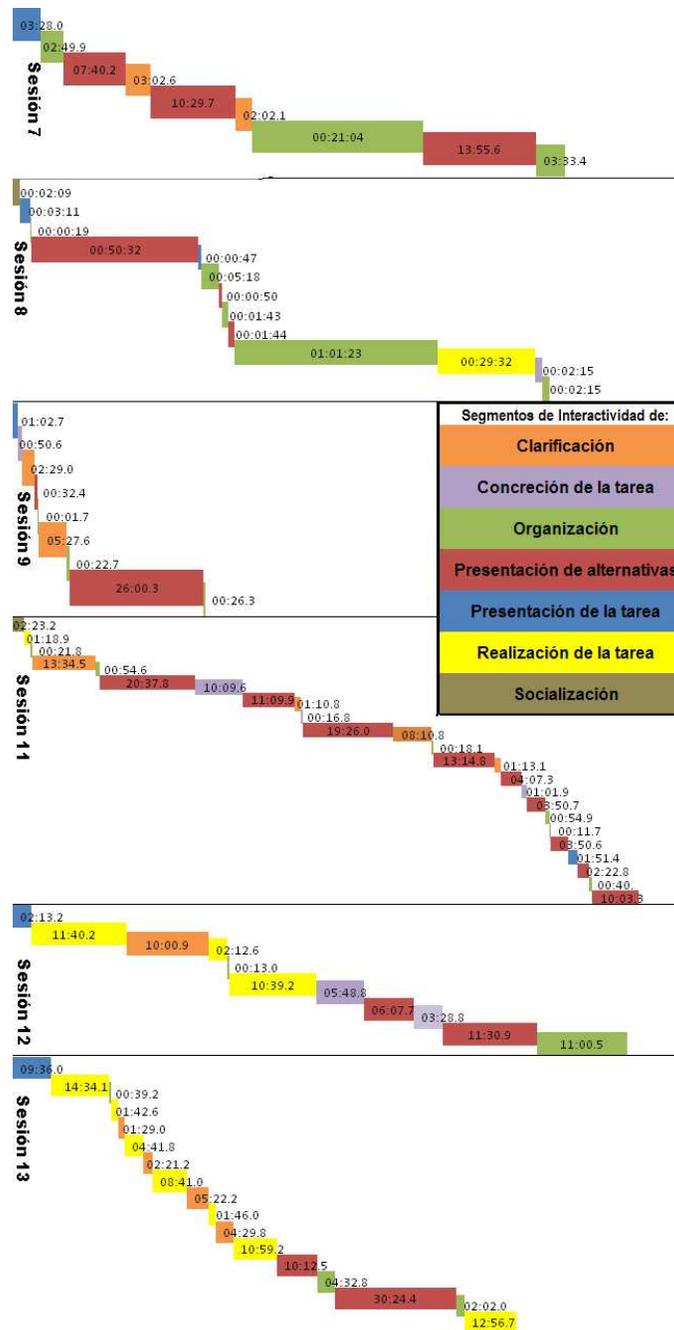


Figura 5.1. Evolución de la FOAC.

Nótese como, a partir de la sesión 9, la “intensidad” de los SI de Organización disminuye; exceptuando la penúltima sesión analizada, estos segmentos se presentan de forma breve; sin embargo los SI de presentación de alternativas sigue siendo predominante, en la sesión 11 este tipo de interacción se comienza a intercalar con SI de concreción de la tarea y llega un momento en que se hace una “Presentación de la tarea” que se realiza casi al finalizar la sesión.

En las sesiones finales, la 12 y la 13, llama la atención que el SI que más aparece y gana en intensidad es el de Realización de la tarea, los cuales se van intercalando con nuevas precisiones sobre la tarea (SI de Concreción de la tarea) y con SI de clarificación. Hay, al finalizar la sesión 12, un segmento intenso de organización, pero a ojos vista, la sesión 13 resulta ejecutiva.

5.4.3. Evolución de las temáticas en la resolución de problemas

A partir de los cuadros 5.6., 5.9., 5.12., 5.15., 5.18., 5.21., de este capítulo se puede observar cómo el conocimiento que se construye, el contenido de lo que se habla avanza. Hemos identificado quince temáticas, sobre las que se habla, estas se pueden observar en la columna izquierda del Cuadro 5.23.

| Contenido/número de menciones en la sesión... | Sesión 7 | Sesión 8 | Sesión 9 | Sesión 11 | Sesión 12 | Sesión 13 |
|---|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| a) La estructura o plantilla del proyecto. | 7 | 6 | 0 | 1 | 1 | 6 |
| b) Los productos de evaluación del alumnado en los proyectos. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| c) La modalidad de agrupamiento de los alumnos durante los proyectos y sus consecuencias. | 4 | 4 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| d) La relación del proyecto con el currículo por competencias. | 9 | 5 | 0 | 6 | 5 | 9 |
| e) La relación del proyecto con otros espacios de aprendizaje (ámbitos y habilidades). | 1 | 3 | 1 | 6 | 1 | 4 |
| f) La modalidad o tipología de los proyectos. | 3 | 7 | 0 | 7 | 2 | 1 |
| g) El reciclaje de proyectos antiguos. | 1 | 5 | 0 | 8 | 2 | 0 |
| h) El dossier del alumno para el trabajo en los proyectos. | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| i) Los recursos, materiales y humanos, para el trabajo en proyectos. | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| j) El número de proyectos para planificar. | 0 | 3 | 0 | 3 | 1 | |
| k) Los periodos de planificación de los proyectos. | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| l) El proceso de evaluación en los proyectos. | 0 | 6 | 4 | 0 | 0 | 3 |
| m) Los responsables de planificar los proyectos. | 0 | 4 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| n) La atención a la diversidad mediante los proyectos. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| o) Ejemplos de proyectos. | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| p) Temas de los proyectos | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | 0 |

Cuadro 5.23. Evolución de las temáticas en la SAC analizada.

Algunos de los aspectos que conviene resaltar y explicar, por su valor en la evolución del abordaje del problema son los siguientes.

La estructura de los proyectos, esto es, el formato con el que se planifica, a su vez, el espacio de aprendizaje de “Proyectos”, era una preocupación pragmática para los docentes, de ahí que invitamos a observar el número de veces en que se menciona esta tónica en la primera de las sesiones (crf. Cuadro 5.6.); sin embargo, esta preocupación pragmática sobre el formato se encuentra fuertemente condicionada por la relación de

esta plantilla de planificación con el modelo curricular, desde entonces por competencias, la cual es mencionada hasta en nueve turnos.

Los proyectos como espacio de aprendizaje y la relación que guarda con el propio modelo por competencias, es una temática que, excepto en la sesión 9, mantiene una presencia nutrida en turnos en todas las sesiones. Entender el papel de este espacio de aprendizaje en el logro de los objetivos competenciales se vuelve crucial antes que encontrar el formato de planificación de los mismos, de ahí que durante la sesión 7, que es de exploración del problema y la 8 que sirve para comenzar a organizar el trabajo, durante las tres siguientes sesiones se mencione en pocas veces, es hasta que esta relación con el currículo es entendida y compartida por todos que, en la sesión 13 se concreta el formato.

Otra línea pragmática es la relativa a los responsables y el proceso de planificación de los proyectos, esto es, quién hará qué y para cuándo. Para una cuestión importante en el trabajo docente, los profesores debieron primero resolver el número de proyectos a realizar y su modalidad y, a la par, el reciclaje de proyectos anteriores. Si bien el reciclaje de proyectos fue mencionado en la sesión 7, es hasta la 11 que se concreta la decisión de llevarlo a cabo. Una vez que se decide que se reciclan los proyectos de primero y segundo que resulten más convenientes, se decide por los responsables de dicho diseño; además, se vuelve a reiterar que aún reciclados, los proyectos deben ser congruentes con el modelo por competencias y, con los otros espacios de aprendizaje donde se ven contenidos y se desarrollan habilidades que serán puestas en práctica en los proyectos.

Esta última relación, la de los proyectos con otros espacios de aprendizaje, redundante a su vez con las decisiones sobre las temáticas sobre las que girarán los proyectos, lo cual apenas se menciona en la sesión 11 y se concreta en la 12.

La discusión sobre las agrupaciones de los alumnos, con una discusión *ex profeso* sobre ello con Pere Pujolàs, sobre todo durante los proyectos, estuvo fuertemente ligada también con el modelo por competencias y a su vez con la modalidad o tipo de proyectos. La discusión sobre el tipo de proyectos, que en algunos momentos gira en torno a la pertinencia de adoptar el ABP como modelos, se zanja de una manera muy pragmática: el tipo de proyecto dependerá de que se cubran los objetivos competenciales, dentro de los cuales está el aprender a trabajar en equipos y por proyectos.

Esta definitiva, el modelo de competencias y los proyectos, es la temática central no sólo por la cantidad de turnos en que se toca (30) sino por las relaciones con otros tópicos; un último ejemplo de ello es que, aún cuando en las sesiones 8 y 9 se discute

sobre la evaluación de alumnos mediante “pruebas competenciales”, en la sesión 13 se modifica esto por la utilización de otros instrumentos, como las rúbricas, por resultar más pertinentes al modelo y, por consecuencia, al propósito de espacio de proyectos.

5.5. A manera de síntesis

En este capítulo hemos dado cuenta de los resultados relacionados con la Unidad de Análisis “Actividad Conjunta”. Para este análisis partimos de los criterios metodológicos expuestos en el tercer capítulo y, de forma concreta, realizamos lo siguiente:

- i) Contextualización de la actividad conjunta del profesorado desde sus referentes temáticos y temporales (qué hablaron y cuando lo hicieron).
- ii) Descripción de los criterios de elección de la SAC para la realización del análisis de Formas de Organización de la Actividad Conjunta y la negociación y construcción de significados compartidos.
- iii) Demostración de los tipos de Segmentos de Interactividad que encontramos en la SAC.
- iv) Análisis de la Actividad Conjunta en cada una de las sesiones componentes de la SAC.
- v) Distinción de las fases de abordaje de problemas, mediante las que determinados SI se configuran dentro de las sesiones.
- vi) Explicación de la manera en que evolucionan las FOAC y la construcción de significados compartidos desde la dimensión estructural y temática.

Queda, para el capítulo de conclusiones, la interpretación de los resultados presentados tanto aquí como en el capítulo cuarto, a la luz de las directrices teóricas y metodológicas expuestas en los capítulos uno, dos y tres.

6. Discusión de los resultados

Las historias ayudan a explicarse a sí mismas; si usted sabe cómo sucedió algo, comenzará a saber por qué sucedió.

Felipe Fernández-Armesto.

Este capítulo tiene como finalidad responder a las preguntas de investigación, esto es, dar cuenta de los objetivos de la investigación. Recordemos que la pregunta principal que guió la investigación fue:

¿Cómo se ayudan los profesores que participan en la resolución de problemas identificados y considerados relevantes para su actividad docente dentro de la escuela?

Responderemos la pregunta, en primer lugar, mediante el abordaje de las preguntas específicas que, también, nos hemos planteado. La estrategia que seguiremos será la triangulación del corpus de datos obtenidos y analizado por nosotros con la teoría expuesta en los capítulos y 2.

- ¿Qué formas toma y cómo evoluciona la organización de la actividad conjunta de los profesores cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro?
- ¿Cómo es el contexto en el cuál el profesorado desarrolla esa actividad conjunta?

El apartado 6.1., se abocará a responder la primera de las preguntas y el 6.2., está dirigido a responder, de manera sintética, la segunda. El apartado 6.3., hemos decidido separarlo con el fin de realzar los hallazgos respecto a las fases de abordaje y resolución de problemas entre profesores, lo cuál constituye el aporte más original de esta tesis.

Vamos a ello.

6.1. La colaboración como construcción mediada del conocimiento

En este apartado queremos relacionar las evidencias del trabajo de campo con los referentes teóricos expresados en el capítulo 1, relativos a la explicación, desde el enfoque constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, sobre el proceso de construcción de conocimiento por parte de los profesores.

En aquél capítulo dejamos asentadas grupos de ideas:

- El primer grupo de ideas gravitaba en torno a las explicaciones sobre el proceso de construcción del conocimiento y más específicamente el de los profesores.
- En el segundo grupo de ideas se destaca la importancia de las interacciones colaborativas para el ajuste de la ayuda educativa para este proceso.

Esto es, partimos de una representación del conocimiento eminentemente social, donde procesos tanto de construcción del conocimiento como de ayuda para construirlo se encuentran mediados histórica y culturalmente. Por tanto, la metáfora de conocimiento que seguimos está fuertemente anclada a los contextos de uso y de práctica, de ahí que la valoración de qué es conocimiento esté relacionada con el potencial uso práctico que el grupo de profesores hace o hará de él, de ahí la importancia de partir de problemas considerados, por el propio grupo docente, como relevantes para su práctica docente.

Si la ayuda para la construcción del conocimiento es un fenómeno social, el conocimiento desde nuestro planteamiento, también lo es; por esa razón es que no hicimos una descripción de aprendizajes en la mente individual de cada profesor.

Los siguientes dos subapartados se ocupan de cada un de los puntos señalados: la construcción del conocimiento y la ayuda para lograrlo.

6.1.1. La colaboración como construcción del conocimiento

Según argumentamos en el capítulo 1, más expresamente en el apartado 1.3., el proceso de construcción de conocimientos posee una serie de características, mismas que, según la evidencia empírica analizada, posee el grupo de profesores del Institut de Sils. De ahí que si la pregunta fuera *¿con la actividad conjunta observada y registrada hay construcción de conocimiento por parte de los profesores?* La respuesta corta y contundente, inequívocamente, será **si**.

La respuesta larga, la apoyaremos en la evidencia analizada por nosotros. Algunos ejemplos que sirven como evidencia de que este fenómeno se presenta son:

- a) Respecto a que *el conocimiento se construye y reconstruye como instrumento del pensamiento* (Vygotsky, 1979), se constata, en el grupo de profesores, en la medida que abordando situaciones donde existen soluciones ya probadas, a manera de recetas, como la gestión del centro o la propia planificación de los proyectos, ellos exploran y construyen soluciones *ad hoc* a la definición de sus problemas y, por tanto, existe un uso del conocimiento existente, pero una actualización en la medida en que lo ponen en práctica.

Además hay una situación con la que deseamos ejemplificar la potencia instrumental del conocimiento del equipo de profesores. Sucedió en la sesión 10, a la que invitaron a Pere Pujolàs para que compartiera, una segunda charla (la primera tuvo lugar durante el ciclo escolar 2009-2010) reflexiones y conocimientos en torno a las agrupaciones para el trabajo colaborativo entre alumnos. Una vez que los docentes le expusieron sus necesidades curriculares respecto al trabajo cooperativo, el ponente les señaló que cualquier decisión que tomaran sobre cómo reforzarlo era acertada, pues a su juicio, las decisiones ya tomadas y llevadas a las práctica (trabajo por proyectos, trabajo en ámbitos, habilidades, equipos de servicio) eran “naturalmente” cooperativas y que cualquier técnica o criterio que él pudiera ofrecer, estaba de más.

Esto es, el conocimiento sobre técnicas de agrupación, en este caso, era evidente que se tenía entre los profesores, pero este se utilizaba de manera creativa para resolver otras áreas de la práctica docente poco vinculadas con el conocimiento instrumental: la atención en tutorías, el fomento del trabajo en equipos base en los proyectos y flexibles en las demás franjas horarias (habilidades y ámbitos); el uso de las estructuras cooperativas como medio para que los alumnos de nuevo ingreso aprendan a trabajar por proyectos.

- b) Acerca del **carácter situado** del conocimiento que construye el profesorado (Roth & Lee, 2007; Cole 1999), estamos en posibilidad de afirmar que la actividad conjunta de los profesores del Sils confirma la lógica contextual del proceso de construcción del conocimiento. Como ejemplo más ilustrativo está el caso que hemos analizado como Secuencia de Actividad Conjunta, en varios sentidos: i) los instrumentos formalizados para la planificación de los proyectos, el dossier y la estructura de programación, si bien en sí mismos tienen características instrumentales, su planteamiento inicial y posterior concreción va dependiendo y, ese sentido respondiendo, a las características tanto de la práctica docente del centro como del ideario pedagógico del mismo; ii) durante el desarrollo de la SAC se demuestran relaciones con otras áreas del conocimiento pedagógico que inicialmente no estaban representadas, de manera explícita, en el planteamiento de la actividad, como las relaciones de la planificación del proyecto con el modelo curricular (competencial), así como con las otras áreas curriculares: ámbitos, habilidades, tutorías.

Un ejemplo más de la característica contextual lo constituye el modelo de gestión del centro, en el sentido de que adoptan una repartición de tareas directivas que, por un lado, privilegie el aprendizaje de los alumnos, pero que a la vez actúe como medida compensatoria en la distribución de los recursos económicos y laborales; cuando se valora que la administración está creando problemas en la actividad docente, se somete a revisión y se plantean estrategias para mejorarlo, sin que eso suponga desaparezcan los principios enunciados: la repartición equitativa de recursos y tareas teniendo como fin el aprendizaje de los alumnos y la sostenibilidad de los propios docentes en lo colectivo y lo individual.

- c) Sobre el **carácter distribuido** del conocimiento (Pea, 2001) podemos ofrecer como evidencias dos hechos a la luz de la SAC analizada: i) la frecuente y constante comunicación de los profesores respecto a las dudas sobre qué entender por contenidos concretos (el ABP, las agrupaciones, las competencias, el uso de las tecnologías, la evaluación por competencias con rúbricas), esto es, existe en el grupo de profesores de Sils una “despreocupación” porque todos dominan todos los contenidos relevantes para la práctica docente, pues se reconoce que todos, en algún momento dado, sabrán más que otros en determinados temas y que a ellos se puede acudir en momentos puntuales, además, ii) el propio diseño de los proyectos fomenta que los profesores “necesariamente” acudan a otros profesores para recibir y dar ayuda, pues entre todos diseñan y ejecutan todos los proyectos, independientemente de la

profesionalización de los profesores; *iii*) por último, podemos señalar que las responsabilidades por el trabajo del equipo docente y las actividades en concreto de este, se distribuyen entre todos y no es extraño que el sentido de la tarea, así como los roles necesarios para llevarla a cabo, se negocien constantemente.

- d) La construcción de conocimiento implica *la integración gradual a una cultura* (Brown, 1989), noción que en sí misma es clave en las *comunidades de práctica*. Evidencias en ese sentido encontramos tanto la historia del Grup La Font y la manera en que evoluciona en el grupo de profesores del Institut de Sils, así como la propia SAC analizada, pues en ella, se ofrece a los nuevos profesores la manera de entender la práctica docente “cómo lo hacen en el Instituto”; esto se logra mediante dos vías: *i*) la integración del nuevo profesorado a las tareas echadas a andar, pero siempre con acompañamiento de otros profesores que ya estaban en lo previo en el centro; *ii*) la posibilidad de que participen en todos los debates, discusiones y decisiones, lo cual implicó, muchas veces, responder a preguntas de “recién llegados” ¿cómo hacen determinados aspectos?, ¿porqué lo hacen?

Cabe señalar que, tomados por aparte, una profesora y un profesor, expresaban que la llegada al Institut de Sils, sin haber pertenecido previamente al Grup La Font, supuso aprender una manera de ser profesores que no les enseñaron en la formación de magisterio.

- e) Respecto al *carácter práctico del conocimiento construido* (Schön, 1992) por el profesorado del Institut de Sils se puede señalar, de manera contundente, que las discusiones que ocuparon toda la agenda “de julio” de 2010 estuvo marcada por aquellas situaciones que ellos mismos acordaron como problemáticas, por lo que ninguno de los temas o actividades estuvo determinada desde fuera, por tanto, lo que ellos definieron y afrontaron fueron situaciones consideradas como relevantes para su práctica docente; de ahí que el conocimiento construido estaba dirigido al “hacer” de los profesores, lo cual implicaba abordar frecuentemente cuestiones relacionadas con el saber.

En ocasiones, la construcción de este conocimiento práctico, supuso la explicitación tanto para los nuevos, como para los antiguos profesores del claustro, del porqué de ciertas decisiones: los proyectos, las competencias, los buenos días, los equipos de servicio, el modelo de gestión compartida; esto es, la existencia de zonas problemáticas de la práctica los llevaba, indudablemente, a la *reflexión conjunta* (Rogoff, 1993). De ahí que, entre ellos mismos, surgiera una distinción entre temáticas urgentes e importantes; esta distinción estuvo dirigida a no desestimar entre los aspectos pragmáticos urgentes de la práctica docente, por ejemplo cuántos temas por proyectos y como planificarlos, y los importantes, por ejemplo, por qué programarlos de determinada manera y su relación con otros espacios curriculares.

6.1.2. La colaboración como ayuda entre profesores

Según dejamos asentado en el capítulo 4, el equipo de profesores del Institut de Sils reúne elementos poco convencionales entre los equipos de profesores; lo cual quiere decir, ni más ni menos que, de manera mayoritaria, los equipos de profesores (sea por academia, departamento o claustro) se organizan de manera que la colaboración responde de forma preferencial a uno de los cuatro elementos señalados por Dillenbourg (1999) la simetría, los objetivos comunes, la división del trabajo y las interacciones.

Si, como hemos dejado asentado en párrafo anterior, consideramos que el equipo de profesores del Institut de Sils, es atípico es porque los cuatro elementos colaborativos los reúnen, lo cual se traduce a que:

- a) Hay *simetría de acción* pues la misma gama de acción se permite a todos los agentes del claustro, ya que, según pudimos observar y registrar, todo el profesorado puede plantear sus valoraciones y sugerencias, independientemente del cargo o estatus que se tenga dentro del equipo de profesores o del grupo La Font. Por ejemplo, aunque el entonces coordinador pedagógico, tenía y mantuvo una férrea defensa al trabajo de los proyectos de forma multinivel, que suponía 10 proyectos para los 3 grados, esta tarea se modificó a: *i)* proyectos reciclados en primero y segundo y *ii)* proyectos multinivel *en la medida de lo posible* en los proyectos que se programarían, entonces, para tercero y en un futuro para cuarto. Lo anterior no hubiera sido posible, si, como es usanza, la coordinación pedagógica dictara directrices a seguir y cumplir.
- b) La existencia de *objetivos comunes*, los cuales son construidos explícitamente por los participantes. En el equipo de profesores esto sucede y se evidencia al menos en tres rasgos: *i)* en el foro electrónico hubo un planteamiento general, por parte del jefe de estudios, con el propósito de explorar los temas que todos los profesores consideraran pertinentes revisar durante “julio” (periodo observado y registrado por nosotros), por ese medio se fijaron, sucesivamente tanto los temas, como los días y los responsables de cada temática; *ii)* la entrevista inicial, efectuada por nosotros, sirvió también, según lo reconocieron ellos, para refinar las expectativas sobre el calendario que se habían planteado y, sobre todo los productos que debían conseguir que, en este caso, se refirieron explícitamente a la sostenibilidad del trabajo docente y al formato con el cuál debieran programar los proyectos (SAC analizada por nosotros); *iii)* la movilización o cambio en los horarios respondió, sobre todo, a la necesidad de agotar los dos puntos considerados prioritarios por todos.

- c) Respecto a la *división social del trabajo*, podemos señalar la existencia de una persistente tendencia a realizar división colaborativa¹, en el sentido a que, incluso cuando se subdividen la tarea, lo realizan en pequeños equipos y, al menos durante el lapso de tiempo observado y registrado, sólo se realizó una tarea de forma individual (el proyecto 1x1); además se aseguraba el ensamblaje de la tarea con toda la actividad del equipo, pues cuando sucedió la subdivisión, los equipos mostraban informes a todo el claustro, sobre los cuáles estos se posicionaban. Ejemplos de esta manera de trabajar fue la conformación del equipo de reciclaje y la conformación de los equipos para trabajar los nuevos proyectos; así como la subcomisión de currículo que se encargó de afinar las sub-competencias.
- d) En relación a las *interacciones colaborativas* y sus tres criterios, podemos señalar, con relación a cada uno que: *i) la interactividad* se demuestra debido a que los subproductos que se proponen, se gestionan progresivamente pero en el marco de criterios globales, por ejemplo, los criterios para definir la estructura de los proyectos, que era la meta global, requirió que, a su vez se discutieran los tipos de proyectos y su relación con el currículo; *ii) la sincronía* se hace evidente en el sentido de que se crean reglas (la cullerada), roles (moderador, portador de la reunión, secretario) y momentos para asegurar la metacomunicación (recuérdese la sesión realizada para “limar” asperezas fruto de la negociación del nuevo modelo de gestión). Por último *iii) la estructura de diálogo* es colaborativa, en el sentido de que, ninguno de los cargos directivos, por ejemplo (directora, jefe de estudios o coordinador pedagógico) en los momentos álgidos recurrió a su autoridad para llegar a acuerdos, sino que siempre, tanto los cargos, como todo el demás profesorado (no está por demás recordar que poseían al menos una tarea administración escolar), recurría a la argumentación como vía para la justificación y la negociación de puntos de vista.

Podemos afirmar, con base tanto en la evidencia como en los argumentos planteados anteriormente, que la colaboración es la manera en que los profesores del Institut de Sils abordan la actividad conjunta y, por lo tanto, como primera conclusión diremos que *la ayuda educativa que se dan, como grupo de profesores, para construir conocimiento es la colaboración.*

Convendría agregar, con base en los argumentos presentados en el capítulo 1, que la ayuda y el ajuste de la ayuda se presentan en el marco de la ZDP, la cual es, esencialmente, un proceso de construcción conjunta, pues depende de la asistencia requerida por quien posee menos conocimientos y que se construye con base a las tareas y actividades, lo cual, en el caso que observamos, no siempre detentan al mismo portador, por lo cual el ajuste de la ayuda se hace visible de formas distintas según el grado de avance de la actividad. Esta ayuda y su ajuste se hicieron evidentes con los dos ***mecanismos de ayuda educativa:***

¹ Qué, como ya se dejó dicho en el capítulo 4, Dillenbourg lo diferencia del trabajo cooperativo, debido a que la cooperación no requiere, necesariamente el posterior ensamblaje de las subtarear.

- a) La *participación guiada*, cuya presencia está condicionada a que se dé en actividades culturalmente valiosas, lo cual está dado no sólo porque i) los profesores del Instituto hayan construido el programa de trabajo (que ya es mucho); sino porque aquello que plantean abordar y resolver durante las jornadas de trabajo, se relaciona de manera directa con ii) la organización del centro, en tanto modelo de gestión, del cual todos son corresponsables; iii) el diseño del currículo del cual, en nuestro caso, sólo vimos la última parte de este proceso, en la SAC analizada, se perciben los alcances del mismo; además en la SAC analizada presenciamos iv) la planificación y puesta en marcha del currículo.

Una característica distintiva de la participación guiada es que todos los participantes de la actividad asuman progresivamente la responsabilidad de las tareas o actividades, las cuales, en un principio, las detenta el miembro con más experiencia sobre la misma. Pues bien, hemos demostrado que muchas veces los *portadores* de las actividades en el Institut de Sils a veces sólo presentaban el sentido de la actividad, pero los productos los iban concretando entre todos de manera conjunta (el caso de la estructura de los proyectos); en otras ocasiones el grupo, como tal, hace frente al sentido de la tarea presentado por el portador y lo cambia (el modelo de gestión o el carácter multinivel de los proyectos).

- b) Respecto a al segundo mecanismo, la *construcción de sistemas de significados progresivamente más ricos y complejos de los contenidos, tareas o situaciones en torno a las cuales organizan la actividad compartida*, conviene recordar que su característica principal es el intento por encontrar una solución colectiva a un problema interindividual de coordinación (que huelga decir que los cuatro ejemplos presentados lo son); además la forma de intercambio social que más favorece este mecanismo, según hemos visto con Rogoff (1993) es la discusión, formato de diálogo con el que, exceptuando una de las temáticas (lo relacionado con los contenidos digitales), todo lo abordan.

Como ya señalábamos en el capítulo 1, la construcción conjunta resulta doblemente importante, tanto para la aclaración de las divergencias como para la búsqueda de las soluciones a las contradicciones. Conviene recordar las características establecidas por Mercer (2001) relativas a la conversación exploratoria o discusión, la cual, se manifiesta por medio de evaluaciones y razones con el fin de alcanzar una comprensión conjunta e interpersonal. De acuerdo al propio autor, este tipo de diálogo es el más idóneo para abordar y resolver de manera conjunta problemas, debido a que, de acuerdo con Colomina y Onrubia (2003) los participantes razonan, analizan, comparan las posibles explicaciones y toman decisiones de manera conjunta.

Si se toma en cuenta que la construcción colaborativa de conocimientos, supone ayuda mutua entre profesores, sobre todo a través del diálogo, la evidencia encontrada es congruente con la teoría expuesta, en especial con el tipo de diálogo encontrado por Mercer (2001) como más propicio para la resolución de problemas; en efecto la conversación exploratoria ocupa más de la mitad del tiempo total de la SAC 53.09%

resultado de la suma del 44:88% de SI de Presentación de Alternativas, 9.21% de SI de Clarificación.

Otro tipo de diálogo que facilita la construcción de conjunta es la conversación exploratoria, aunque este tipo de habla está más dirigida a la construcción de una identidad compartida, esto es, con un cariz más fuerte hacia la construcción social del clima. Pues bien, si pensamos que este es el tipo de interacción presentada tanto en los SI de Realización de las Tareas como en los de Socialización, diríamos que el tipo de habla que facilita de manera contundente la construcción de conocimientos alcanza el 62.31%

Queremos recordar algunas características que hemos dejado señaladas con anterioridad en relación a los SI de socialización. Este tipo de SI cuando lo codificamos lo hicimos hacia el inicio o el final de las sesiones, ya que las bromas, el buen clima, aparecía en casi todas las sesiones inmerso en el diálogo de la propia actividad conjunta. Creemos que no codificar cada broma en cada momento, respetaba más la propia naturaleza de la actividad y el clima grupal, ya que la broma no sólo estaba dirigida a mejorar el clima del grupo, sino a poder hacer más entendible algún punto de vista o destrabar algunas discusiones.

Por otro lado existe un alto porcentaje de Segmentos de Interactividad dedicados a la organización del grupo, en el entendido que tanto los SI de Organización, como los de Presentación de la Tarea y Concreción de la tarea, apuntan a la coordinación de acciones conjuntas: roles (quién hace qué), finalidades (para que se hará qué), actuaciones (cómo se hará). Ese porcentaje alcanza el 41.67% del total de SI; sin embargo, en su temporalidad tienen una presencialidad menor, lo cual puede ser indicativo de dos cosas: 1) la necesidad de que el conocimiento se construya apoyado fuertemente en estructuras consensuadas de forma precisa, mismas que se van ajustando durante toda la SAC y 2) que esta pauta de la organización evolutiva, no debe ser exhaustiva en el tiempo, sino al contrario precisa.

¿En donde queda el porcentaje restante de tiempo total de la SAC y de SI? A nosotros mismos nos sorprendía el hecho de la presencia de unos segmentos que fueron ganando presencia hacia el final de la SAC: los SI de Realización de Tareas, los cuáles, por un lado obedecían a unas reglas muy pautadas por el portador de la reunión, por otro lado no minaban la “presentación de alternativas”, solo que, insistimos lo hacían así por que esa era la instrucción de quien dirigía la sesión, esto es, no por la propia virtud del equipo docente.

6.2. La colaboración como historia de colaboración

Es perogrullada, lo sabemos, pero la forma en que interactúa el profesorado del Institut de Sils es fruto de la historia de las interacciones que ellos mantienen y han madurado. Como se recordará esta historia de interacciones ha sido marcada distintivamente por la necesidad de responder a problemas pedagógicos: lo que inicialmente era un desafío se convirtió en un ideario y de ahí al instituto como lo conocimos. Nos explicaremos.

Recuérdese que señalábamos, en el capítulo 4, que la relación inicial del Grup La Font (antes de que fueran tal) se enmarcaba dentro de un contexto de reforma en la que algunos de ellos cambiaron el nivel educativo al que estaban destinados (de bachillerato a ESO) y otros tuvieron que comenzar a trabajar con alumnos más grandes; dicho de otra manera, los recursos pedagógicos con los que contaban cada uno, no se correspondían o con el nivel al que estaban acostumbrados a enseñar o con la edad de los alumnos con los que de manera ordinaria trabajaban.

La respuesta que dieron fue crear un grupo, primero de reflexión pedagógica, lo que no es otra cosa que apropiarse del problema. En ese grupo primero se compartieron soluciones y recursos, para enseñar efectivamente. Esto es, primero el contexto permitió la emergencia de ciertas actividades y, a su vez el uso de ciertos artefactos sociales (y no al revés, como es corriente que suceda).

El siguiente paso que dieron fue responder a una pregunta, de inicio entre ociosa y utópica *¿cómo sería la escuela ideal en la que quisiéramos trabajar?*, el sólo plantear esta pregunta, sería imposible de pensar sin el paso anterior: un compromiso previo de todos con un ideal. Lo que ahora se daba era la explicitación de ese ideal y, en consecuencia la formalización de un nuevo artefacto que regulaba la actividad entre ellos.

La respuesta que dieron supone, un proceso en sí mismo de construcción de alternativas, pues en el camino, algunos de ellos se vieron en la necesidad, de nueva cuenta, de aprender recursos (artefactos) para poner en marcha en dicha escuela ideal, esto es, compartir y compartir más recursos.

Poner en marcha la escuela, ha supuesto poner en marcha el ideario. De hecho, a los profesores nuevos, que no pertenecieron al Grup La Font o que no trabajaron con sus miembros en alguno de sus centros de procedencia, se les explica el ideario pedagógico, a manera de eso, de ideario a cumplir.

El cumplimiento de ese ideario condiciona las relaciones entre los profesores, el modelo pedagógico, el modelo de gestión. Todo movimiento, al menos hasta donde pudimos observar, era enmarcado en el seguimiento de la ruta del ideario.

El Grup La Font y ahora el equipo docente de Sils, ha supuesto la consolidación afectiva de un plan relacional entre profesores; de hecho, las relaciones interpersonales, emocionales, como lo vimos en el ejemplo del modelo de gestión, son intrínsecas a las relaciones pedagógicas. Lo que sucede, en términos teóricos, es que se construye una comunidad de práctica (Wenger, 2001, Coll *et al*, 2008) que produce un aprendizaje organizativo, en el sentido de que busca mejorar las prácticas (Bolívar, 2000) y, por tanto, es un conocimiento en y para la acción (Schön, 1994)-

6.3. Las fases para el abordaje y resolución de problemas

Hemos señalado, en el capítulo 1, que las respuestas a los problemas no son inequívocas. Los mismos profesores en la SAC analizada, reconocían el carácter

potencialmente transitorio de las soluciones: sino funciona esta solución (el modelo de gestión o los proyectos) durante el ciclo escolar en curso, el siguiente se cambiaría.

Con lo anterior queremos destacar lo dicho y asentado en el capítulo 1, las soluciones encontradas, por un equipo de docentes, son provisionales en la medida que emergen de la práctica y, como la práctica docente está en constante evolución, seguramente, las soluciones probadas con mayor o menor éxito, cambiadas las circunstancias pueden resultar erróneas.

Dicho esto, cabría un apunte: visto desde fuera, la práctica de los profesores del Institut de Sils es, por mucho, ideal, un caramelo; pero, este juicio, visto a los ojos del profesorado requería ajustes que, según lo recogimos, fueron bastante complejos. Estamos seguros que lo construido, para el calendario escolar 2011-2012 cambió, pues es la característica intrínseca tanto de los problemas, como del conocimiento docente.

Por lo tanto, algo que era de sumo interés para los investigadores fue el conocimiento del proceso de abordaje y resolución de problemas. Esto es: dado que el conocimiento docente es la progresiva concreción y abordaje conjunta del problema, dar luces de dicho proceso puede ser de gran ayuda a quienes, como es nuestro caso, están inmersos en la formación del profesorado y en el asesoramiento psicoeducativo a docentes.

Pues bien, según la evidencia acumulada, las **fases de abordaje y resolución de problemas** son:

1. **Fase de exploración del problema:** en la que los participantes exploran de manera abierta situaciones problemáticas relacionadas con un campo profesional previamente pactado; es en su estructura, en un primer momento una conversación acumulativa, pues todos expresan lo que piensan o sienten; posterior a un primer acercamiento pueden hacer una síntesis de los tópicos expresados para clasificarlos o etiquetarlos.
2. **Fase de definición del problema:** Una vez identificados los temas o tópicos problemáticos se abre, de nueva cuenta una ronda de exploración pero ahora ceñida a los tópicos referidos para dejar claramente expresados los puntos problemáticos para la práctica docente colectiva.
3. **Fase de planteamiento de soluciones,** en la que los profesores identifican potenciales alternativas para resolver los problemas definidos; durante esta fase no es de extrañar que se redefinan aspectos de la actividad o problema mediante la exploración del problema. En esta fase el equipo retoma acuerdos y se organiza de una nueva manera para el abordaje de la actividad con una estructura más pautada tanto en los turnos como en las temáticas presentadas, las cuales ciñen al punto que se trata; esta fase es cíclica, en el entendido que su estructura se repite para cada sub-problema definido.
4. **Fase de formalización de soluciones,** en la cual los profesores de manera explícita toman acuerdos para el abordaje de la situación problemática; estos acuerdos señalan finamente tareas y responsables, así como características del producto a entregar.

La figura 5.1., que sintetiza la evolución de la estructura de la actividad conjunta, nos sugiere la presencia de **3 grandes etapas**, con sus relativas fases, por las cuales transitó el trabajo de los docentes:

- a) Una centrada en delimitación del problema, aclaración del problema, de las expectativas en cuanto a su resolución y abordaje, de las distintas relaciones con otros problemas, que se observa en las sesiones 7 y 8, con turnos prolongados de organización y exposición casi todas los tópicos y grandes suproblemas (cfr. Cuadro 5.23.).
- b) La segunda centrada en la exploración de alternativas para la solución, la cual comienza, en la sesión 9, centrándose en la discusión de aquello que se evaluará (las competencias mediante los proyectos) y se continúa en la 11 ampliando la representación en dos cuestiones trascendentales para la actividad docente: la relación de los proyectos, como espacio curricular, tanto con el currículo como con otras áreas de aprendizaje, así como la modalidad o tipología de los que se planificarán. Nótese como los turnos, o SI de organización disminuyen y se centra en la crecen en frecuencia y duración los relacionados con la presentación de alternativas como de clarificación.
- c) Finalmente, la tercera gran fase es ejecutiva, centrada en la concreción de las distintas soluciones, esto es en la toma de acuerdos sucesivos, relacionados con los responsables y los formatos. Puede notarse como los SI de Realización de la tarea se vuelven predominantes, en el sentido de que todo la actividad transcurre en *hacer las cosas*.

En síntesis, podemos decir que las sesiones, en sí mismas poseen una estructura, unas fases que ayudan tanto a la construcción la propia sesión y asegurar la continuidad de las sesiones, en la resolución o abordaje del problema *per se* o como fruto de las Actividad Conjunta y sus FOAC, emergen unas fases distintas que entretejen más de una sesión.

En el siguiente capítulo, extraeremos las enseñanzas que la evidencia recogida, analizada y contrastada del Intitut de Sils, puede dejar para un contexto tan distante como puede resultar el sistema mexicano y más concretamente para el proceso de asesoramiento psicoeducativo.

7. Consideraciones finales

El aprendizaje recuerda más el vuelo de una mariposa que la trayectoria de una bala.

Philip Jackson

Este capítulo pretende mostrar los aprendizajes que el candidato a doctor adquirió durante el proceso de investigación. Se recuperan, en un primer apartado los aprendizajes del proceso y; en el segundo apartado se abordan los límites de esta investigación, no para justificarnos, sino porque de ellos hemos aprendido.

En el apartado 7.3., se responde la pregunta: ¿qué aprendizajes se pueden traer desde Catalunya hasta México?, o dicho de otra manera, ¿por qué realizar una investigación doctoral en un país ajeno al del escenario profesional del investigador? En este apartado se intentará sacar implicaciones para el campo laboral del investigador.

7.1. A manera de memorias

La culminación de esta tesis doctoral, es el reflejo de cómo hemos encajado contingencias; las contingencias, como se sabe son, casi todas, impredecibles y, sin excepción, inevitables. La primera contingencia a sortear fue mantener, en un programa de estudios de posgrado rico en estímulos y conocimientos, el centro de interés que me llevó desde México hasta España: la construcción de conocimiento por parte de equipos docentes.

Por la riqueza intelectual de muchos de mis profesores, pero aún más, por los proyectos que encabezaban en esos momentos, seguir la inspiración inicial, en ciertos momentos, fue algo tan difícil como iniciar por primera vez un régimen alimentario. En un mundo que vira hacia la tecnologización, pero sobre todo, en un contexto de investigadores tan ocupados por conocer y comprender cómo se dan los procesos de formación y actualización asíncronos, realizar una investigación en contextos presenciales me pareció, por momentos, anticuada. Sin embargo, una idea que siempre me rescataba de la tentación era el conocimiento de mi contexto práctico: trabajando en una institución de formación de profesores de la segunda o tercer ciudad en importancia del país, sólo unos pocos usan las TICS¹ como TACS².

Durante el proceso de elaboración-investigación construimos una serie de criterios teóricos para la elección de los casos, los cuáles, de manera inicial, resonaban en mi cabeza como justificaciones de cara a los futuros sinodales del examen de grado. Mi “sorpresa” fue cuando estos criterios comenzaron a hacerme sentido cuando debíamos justificar la elección de la Secuencia de Actividad. Lo anterior, quiero pensar que es indicativo de que las buenas elecciones, muchas veces no lo parecen hasta pasado un tiempo. Si bien, cuando se construyeron estos criterios, de la mano de Tere Mauri, no fui capaz de ver toda su potencia, cuando los usamos de manera transversal, nos dimos

¹ Tecnologías de la Información y Comunicación.

² Tecnología para la Adquisición de Conocimientos.

cuenta de su pertinencia y riqueza. El aprendizaje profundo, en el sentido de encontrar relaciones entre distintos aspectos del conocimiento, es cuestión de tiempo.

Un aspecto que nos trajo vueltos de cabeza fue la elegancia en el diseño metodológico: parece ser que por más cualitativos que queramos ser, la lógica cuantitativa nos persigue. Y no es que no tenga su valor, pero justificar este estudio desde una metodología que excluyera de inicio la cuantificación de las interacciones fue toda una necesidad. El resultado de este ejercicio, a manera de round de sombra, es lo presentado en el capítulo 5. Durante el análisis de los datos fueron desapareciendo ciertos artificios metodológicos que imaginamos en un principio. La cuestión es que, como señala Ibáñez (1994), pareciera que los argumentos y los hechos sucumben ante lo contable vía los porcentajes o los índices.

Otra contingencia del proyecto fue lo relacionado con la asesoría del proyecto. Un proyecto doctoral supone la relación entre dos expertos ¿en qué es experto quien da la ayuda y en qué quien la recibe? Afortunadamente Reyes sabe, como Don Quijote, “desfacer agravios”, ahora en mi campo profesional, como asesor de futuros maestrantes y licenciados me doy cuenta de que lo relacional, es tan alabado por lo que aquí se concluye: es lo vital de las relaciones académicas. Alguna vez le oí a mi asesora que formar a profesores en ejercicio (como también es mi caso) supone una relación personal porque cuando se construye conocimiento de profesionales en la práctica, lo que en realidad se desafía es la identidad y, para hacerlo de la mejor de las maneras, nada como un entorno de confianza.

Una contingencia final que quiero destacar es una especie de harakiri. Durante los últimos días de la escritura de esta tesis llegó a mis ojos un libro que lleva por título *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, su autora es Linda Darling-Hammond. Celebro no haberlo leído hace 7 años, cuando llegó a mis manos, de haberlo hecho entonces, esta tesis, este proceso, este conocer a Reyes, a los profesores de Sils, quizá no hubiera sucedido; en ese libro, muchas de las ideas que aquí sostengo se demuestran con una maestría y contundencia de las que me siento, sencillamente incapaz de alcanzar.

Darling-Hammond abarca todo y más de lo que se ha dicho aquí: la importancia, condición *sine qua non*, de la colaboración entre profesores para el abordaje de problemáticas cuya características principales son las lógicas locales; la necesidad de que sean los profesores quienes establezcan los formatos para programar y evaluar el aprendizaje de los alumnos, acordes con la realidad de sus centros pero respondiendo a altos estándares de aprendizaje; el papel de la gestión democrática del centro y cómo esta gestión tiene su sentido en la mejora de las condiciones de las aulas y sus participantes.

7.2. Los límites de esta investigación.

Un primer límite de esta investigación está relacionado con *el equipamiento para la investigación*. Inicialmente teníamos, como ya lo dijimos, pensado un protocolo, sobre todo de análisis, más refinado. Desafortunadamente, no se contó con otros apoyos más (y a veces ni eso) que el propio tiempo de la tutora y el investigador. Estamos seguros que hay muchos análisis pendientes por hacer y, más que ellos, muchas otras técnicas que aplicar. Por ejemplo el análisis de mensaje, los perfiles de participación. Incluso, aunque nosotros nos acercamos, al menos lo intentamos, a ellos, fuimos conscientes de que realizarlo con ese *grano fino* nos volvería un proyecto de tesis en un proyecto de vida.

Otro límite es la temporalidad, entendiendo que *hubiera* sido deseable ver cómo probaban las soluciones encontradas. Esto es, constatar que aquello que aquí afirmamos que es solución, de verdad lo fue en la práctica del ciclo escolar para el que se pensó. Sin embargo, estamos ciertos que lo que mostramos es *la manera* en que se construye la solución; su efectividad, esperamos, deseamos, que pronto alguien de cuenta de ello.

7.3. Vademécum: cómo usar los datos de esta investigación contextual en un contexto ajeno.

Si bien la investigación que aquí comienza a acabarse, se intentó realizar, en un primer momento en México esto no pudo suceder en primer lugar por una cuestión pragmática y, en segundo, por una razón teórica. La razón pragmática, como ya lo señalamos fue la imposibilidad de estar en dos lugares geográfica y económicamente distantes: los fondos para el investigador y su familia eran insuficientes.

La razón teórica era, ahora lo diremos, evidente: había que buscar, como aquel personaje de Nasrudin, donde había luz. En México, como hemos señalado, las condiciones de realización de la práctica docente poco permiten algún grado de colaboración entre docentes. El tipo de nombramientos que existe, por ejemplo, dificulta que profesores de asignatura o medio tiempo se reúnan con aquellos de tiempo completo o doble (o ¡triple!) plaza.

Si además de la situación contractual sumamos a ello que la mayoría de los docentes lo son frente a grupo, esto es, que si el nombramiento dice 40 horas o 20, son las mismas que deben estar frente a grupo/clase, dificulta que haya tiempos para la realización de tareas colegiadas.

Lo más que sucede son reuniones de inicio y fin de año escolar. El trabajo colegiado, a veces consiste en hacer circular la libreta de academia para firmar las evidencias de que hay trabajo de academia.

Un segundo grupo de razones, muy ligadas a lo anterior, es la poca autonomía que experimentan los centros y por lo tanto sus estructuras académicas (colegios o grupos de ciclo). El currículo oficial no se discute, se aplica, es tan burdo esto, que las

editoriales que crean, publican y venden los libros de texto gratuito y obligatorio, regalan, además, a los profesores una guía con toda la dosificación para el año: los profesores, muchas de las veces, evitan la tarea de planificar.

Pero no sólo el currículo es poco discutible, el modelo de gestión de los centros es prácticamente el mismo de un lugar a otro: centrado en la dirección y la rendición de cuentas.

De ahí que los contenidos de “formación” están, tanto para directivos como para docentes establecidos en un modelo arriba-abajo y muchas veces, se planifican como cascada: unos profesores acuden a la Ciudad de México, o al lugar que se asigne, para recibir una capacitación de, digamos una semana, y luego al llegar a su Estado lo replica con otro grupo de profesores. Ese segundo grupo de profesores se va a trabajar a las zonas y, la mayoría de las veces, en jornadas de un solo día, da los temas que el escuchó de una segunda o tercera fuente.

De todo ello se desprende una imposibilidad de seguir grupos de profesores que genuinamente colaboren. Cuando lo hacen son en iniciativas o situaciones puntuales y fugaces. Pero esto no sólo es exclusivo de México, hemos señalado que encontrar al Institut de Sils, representó un caramelo, porque aún cuando las condiciones españolas y mexicanas difieren mucho, hay cosas en las que se parecen: de los centros visitados en la sierra madrileña, sólo uno reunía las características teóricas del caso.

Con todo ello, existe el asesoramiento, mismo que es detentado por distintas figuras: supervisores o inspectores; jefes de enseñanza, asesores técnico-pedagógicos, psicopedagogos, especialistas en necesidades educativas especiales.

Como quizá podrá preverse, los resultados de logro académico no son los más óptimos, de ahí que diversas iniciativas, sobre todo de apoyo a la investigación educativa, estén apostando por probar modelos de formación que logren impactar en los índices de aprendizaje. De ahí la importancia de poder transferir ciertas cuestiones del campo catalán al mexicano.

- Centrar el asesoramiento a profesores en problemas de la práctica docente sentidos por ellos. Esto debería de hacerse con grupos naturales, sea por centro o por asignatura en las zonas. La exploración de los problemas docentes puede realizarse, en el mejor de los casos, bajo la demanda natural de los profesores, lo cuál constituiría el escenario ideal. Sin embargo, dadas las inercias señaladas, una gran cuestión es cómo ayudar a los profesores para que se apropien de los problemas que la gran mayoría de las veces son diagnosticados desde fuera, pero no por ello dejan de ser ciertos, por ejemplo lo relativo a las prácticas anacrónicas de enseñanza.
- Centrar el asesoramiento en la colaboración, lo cual implicará, a su vez:
 - De manera privilegiada construir y fomentar una relación de colaboración entre los propios profesores, pues es la única vía para la contextualización del conocimiento relevante y útil para los problemas. Todos los profesores

saben algo de algo; para que puedan dar y recibir ayuda es necesario brindar apoyo para las relaciones de confianza.

- La construcción de la propia relación de colaboración entre profesores y el asesor. El asesoramiento debe enmarcarse en un marco afectivo, tanto de promoción como de cuidado; con ello no se quiere decir que los profesionales del asesoramiento nos volvamos “apapachadores” o *palmoaterapeutas* y que con eso nos contentemos; si la vía para acceder al cambio de las prácticas, que es un cambio en el conocimiento, es la emoción, el clima emocional adecuado debe cuidarse y promoverse. Los marcos relacionales entre adultos, muchas de las veces se dan por sentados, actuar bajo la perspectiva que venimos señalando implica explicitar ciertas reglas y direccionar ciertas relaciones.
- La ruta de asesoramiento debe considerar los procesos de construcción de la relación y de los conocimientos; por tanto, no puede esperarse un asesoramiento con efectos inmediatistas a corto plazo y después generalizable a todas las escuelas. Aunque sea, en apariencia el “mismo conocimiento” o contenido, las condiciones de apropiación son diversas; debe hacerse caso al contexto y a la historia de la práctica colectiva.
- Los asesores deberíamos actuar teniendo al centro educativo como eje de las intervenciones en una doble dimensión:
 - Proveer de insumos a las autoridades regionales para la mejora de las condiciones de la práctica.
 - Ayudar a los profesores a ajustar las expectativas del cambio o la mejora en la medida de la historia del centro.
- La construcción de conocimiento útil y relevante por parte de los profesores, partiendo de las fases de resolución de problemas, implica para los asesores:
 - En la *fase de exploración de problemas*, implica conocimiento de técnicas y marcos para el planteamiento de todas las ideas de todos los profesores, así como la incorporación en los roles de moderación y secretaria. Es importante promover que sean los propios profesores quienes moderen y conduzcan las sesiones pues son ellos quienes seguirán en los centros después del asesoramiento.
 - Durante la *fase de definición del problema* el asesoramiento debe ayudar a centrar la discusión en los temas ya etiquetados y señalados por todos para la práctica colectiva, en ese sentido, la continua referencia a las ideas previamente señaladas por ellos y los documentos generados, deberían servir de insumo.
 - En la *fase de planteamiento de soluciones* el asesoramiento debe aportar, si se lo requieren, materiales y recursos, sino promover el compartir y discutir las soluciones que se plantean, ayudar a que se valore, con base a la experiencia, los puntos planteados; además se debe ayudar al grupo de profesores a discusiones más puntuales, distintas a las dos anteriores fases.

- Durante la *fase de formalización de soluciones* el asesoramiento debe ayudar a que se asegure la claridad de las tareas, los responsables y los criterios de tiempo y forma que se consideraran como exitosos.

Finalmente queremos apuntar que un asesoramiento que tenga como base los problemas de los profesores, tiene como bien más alto la maximización de las posibilidades de aprendizaje de los aprendices, como bien lo señala Rogoff (1993). Nadie da lo que no tiene: si queremos que los profesores puedan atender la diversidad de alumnos (estilos de aprendizaje, raza, sexo, condición económica, intereses) podemos comenzar por *modelizar* lo que queremos que ejecuten. Si queremos, que también, que los estudiantes de educación básica y obligatoria aprendan a ser reflexivos, a resolver problemas, a construir conocimiento significativamente, el camino es el mismo: ofrecer las mismas oportunidades para sus profesores.

Hace falta soñar con un sistema de formación para la práctica que permita a los profesores invitar, según sea la naturaleza de sus problemas, a diversos asesores, sin esa condición, el Institut de Sils, no pudiera hacerse acercada Pere Pujolàs para el trabajo colaborativo entre alumnos y al equipo de la Universidad de Girona para reformar su currículo, el cual responde a las demandas internacionales.

Los decretos, los acuerdos, ayudan a cambiar la práctica, lamentablemente no siempre en el sentido soñado. Para cambiar la práctica de los docentes, al menos de los mexicanos, hace falta soñar con un nuevo sistema educativo, uno que dote de autonomía en recursos, gestión administrativa y académica a los centros y sus profesores.

*Sentaos y soñad; sentaos y leed,
sentaos y aprended del mundo,
de nuestro mundo ahí afuera, de aquí y ahora
-nuestro mundo de problemas-*

Langston Hughes

Bibliografía

- Aguilar González, L. E. (2011). *Manual de escritura* (3rd ed.). México: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- Aguilar Ramírez, M. (2003). Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA. UAB / DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-18.
- Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Armengol Asparó, C., Lorenzo Delgado, M., Martín Bris, M., Gairín Sallán, J., & Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. CIDE. Recuperado del sitio web <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigamos/colinvmos003/colinvmos003pc.pdf>
- Artino, A. R., Jr. (2008). *A brief analysis of research on problem-based learning* Online Submission. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED501593&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Arvaja, M., Salovaara, H., Hakkinen, P., & Jarvela, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17(4), 448-459. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ768390&lang=es&site=ehost-live&scope=site>; <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.04.003>
- Badia, A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario De Psicología*, Vol: 35, No: 1, 47-70.
- Baker, M. (2002). Forms of cooperation in dyadic problem-solving. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 16 (4-5), 587-620.
- Baker, M., Hansen, T., Joiner, R., & Traum, D. (1999). The role of grounding in collaborative learning tasks. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier. Recuperado del sitio web <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.2.2124>
- Beers, P. J., Boshuizen, H. P. A., Kirschner, P. A., & Gijsselaers, W. H. (2007). The analysis of negotiation of common ground in CSCL. *Learning and Instruction*, 17 (4), 427-435.:DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.04.002
- Bolívar Botía, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: Muralla.
- Bos, M. C. (1937). Experimental study of productive collaboration. *Acta Psychologica*, 3, 315-426. DOI: 10.1016/S0001-6918(01)90007-1
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). In Bruner J. S., Jolly A. and Sylva K. (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Bustos, A., Coll, C., & Engel Rocamora, A. (2009). Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. definición teórica y perspectiva multi método para su estudio. In F. Díaz Barriga, G. Hernández & M. Rigo (Eds.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 97-128). México: UNAM, Facultad de Psicología, DGAPA.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). Grupos de discusión (capítulo 11). In J. M. Delgado, & J. Gutiérrez Fernández (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Carney, S. (2003). Learning from school-based teacher training: Possibilities and constraints for experienced teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 413-429. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=4982787&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Carreras Barnés, J., & Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*(Primera ed.). España: ICE Universitat de Barcelona.
- Carroll, M. (2009). Chartered teachers and the process of professional enquiry: The experience of five scottish teachers. *Professional Development in Education*, 35(1), 23-42. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ865614&lang=es&site=ehost-live&scope=site>; <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/13674580802591445>
- Carroll, M. (2009). Chartered teachers and the process of professional enquiry: The experience of five scottish teachers', professional development in education. *Professional Development in Education*, 35 (1), 23-42.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice. teacher images in action*. Inglaterra: The Falmer Press.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2009). *El conocimiento práctico. cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa*. Manuscrito sin publicar.
- Cole, M. (Ed.). (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. España: Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. consideraciones psicoógicas y educativas* (pp. 23-74). Argentina: Amorrortu.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Tesis sin publicar. Universidad de Barcelona, España.
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. In C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 415-435). España: Alianza Editorial.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo*

- Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (2a ed., pp. 437-458). España: Alianza Editorial.
- Coll, C. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 14/05/2009. Recuperado del sitio web http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_Competencias_Aula_07.pdf
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. *Desarrollo psicológico y educación. II. psicología de la educación* (pp. 435-453). España: Alianza.
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. In C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (2a ed., pp. 387-413). España: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *Consejo Mexicano De Investigación Educativa-COMIE. X Congreso Nacional De Investigación Educativa*, México.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: El sentido de los aprendizajes escolares. In Á. Marchesi, C. Coll & J. C. Tedesco (Eds.), *Reformas educativas y calidad de la educación*. España: OEL-Santillana.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje* 59-60, 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo XXI.
- Coll, C., Engel Rocamora, A., & Bustos, A. (2009). Distributed teaching presence and participants' activity profiles: A theoretical approach to the structural analysis of asynchronous learning networks. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 44 (4), 521-538.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 6-27.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. In C. Coll, & C. Monereo i Font (Eds.), *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 213-232). Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daley, B. J. (2004). *Learning and context: Connections in teacher professional development* Online Submission. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED492516&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

- Dávila, G. (2003). Reflexión y propuesta de profesores de educación básica egresados de la universidad de playa ancha acerca del contenido curricular de su formación inicial y psicológica. *Psykhé: Revista De La Escuela De Psicología*, 12 (2), 133-141.
- De Lella, C. *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado el 12/11/2008 del sitio web, <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Vicente Rodríguez, P. S., & Bolívar Botía, A. (2002). *Desarrollo profesional del docente: En un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (1996). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46 (1), 6-28.
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2007). Applying multilevel modelling to content analysis data: Methodological issues in the study of role assignment in asynchronous discussion groups. *Learning and Instruction*, 17 (4), 436-447. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.04.001
- Díaz Barriga, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. (pp. 61-95). México: McGraw Hill.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier. Recuperado del sitio web <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- Echeita, G., & Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. In Á. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. III. necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 49-67). España: Alianza Editorial.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. (Primera ed.). España: Paidós; M.E.C.
- Ellis, V. (2007). Taking subject knowledge seriously: From professional knowledge recipes to complex conceptualizations of teacher development. *Curriculum Journal*, 18 (4), 447-462. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ779887&lang=es&site=ehost-live&scope=site;> <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/09585170701687902>
- Engel Rocamora, A. (2008). Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interacción entre los procesos de colaboración entre los alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor. Universidad de Barcelona. Recuperado del sitio web <http://www.tdx.cat/TDX-0123109-115623>
- Erickson, G., Minnes Brandes, G., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21 (7), 787-798. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ698280&lang=es&site=ehost-live&scope=site;> <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>
- Escudero Muñoz, J. M., & Luis Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández Morante, M. C. (1998). Aproximación a las características del trabajo en equipo de profesores/as en el marco del desarrollo de los proyectos atenea y mercurio. *Adaxe*, 289-312.

- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, & A. M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). EE.UU.: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1995). The school as learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.
- Furlong, J., & Salisbury, J. (2005). Best practice research scholarships: An evaluation. *Research Papers in Education*, 20 (1), 45-83. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoah&AN=6851441&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Gaofeng, R., & Yeyu, L. (2007). *An online peer assisted learning community model and its application in ZJNU Online Submission*. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED500172&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Garrison, R., & Anderson, T. (2005). *El E-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- González Rey, F. L. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico cultural*. México, D.F.: Thomson.
- González-Vallinas Álvarez, P. (2006). La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias: su relación con las características del profesorado y de los I.E.S. y con los resultados de la P.A.U. Universidad de Oviedo / Ciencias de la Educación,).
- Granado Alonso, C. (1997). *La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: Eos.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (J. F. Ivars, E. Pérez Nadal Trans.). (4ta ed.). España: Península.
- Hmelo-Silver, C., & Barrows, H. S. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and Instruction*, 26(1), 48-94. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ782911&lang=es&site=ehost-live&scope=site:http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/07370000701798495>
- Hmelo-Silver, C., & Bromme, R. (2007). Coding discussions and discussing coding: Research on collaborative learning in computer-supported environments. *Learning and Instruction*, 17 (4), 460-464. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.04.004
- Imbernón, F. (Ed.). (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
- Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional* (Sexta ed.). España: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La Formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: Graó.
- Juandó Bosch, J. (21-11-2008). El treball en equip dels mestres. Causes i efectes. Universidad de Girona.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1997). Teaching teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, (33), 261-289.

- Lam, T. C. (2006). Group problem-solving among teachers: A case study of how to improve a colleague's teaching. *Social Psychology of Education*, 9 (3), 273-299. DOI:10.1007/s11218-006-0005-5
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ledezma, R., Moisés, García, L. L., Aceves, R. S., Bobadilla, T. P., Macías, M. P., & Rodríguez, A. A. (2006). *Propuesta de intervención como apoyo a los docentes de matemáticas en una escuela secundaria*. México: SEP-SEBIN-CONACyT.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. (Primera ed.). España: Morata; Fundación Paidea.
- López de Maturana Luna, Silvia. (2004). Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Universidad de Valencia / Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación / Departamento de Didáctica y Organización Escolar). Recuperado del sitio web <http://www.tdx.cat/TDX-0709104-142107>
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado*. España: Graó.
- Martín, E. (O., & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. España: Alianza.
- Martín, E., & Mauri, T. (2007). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 575-595). España: Alianza.
- Martínez Bonafé, J., & Universitat de València. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. València: Universitat de València. Servei de Publicaciones.
- Martínez Carazo, P. C. (2006, El método de estudio de caso. estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165.
- Mauri, T., & Clarà, M. (2012). Ayuda educativa entre iguales en tareas de escritura colaborativa on-line: Un estudio de las relaciones entre presencia docente y presencia cognitiva. *Cultura y Educación*, 24 (3), 337-350.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. (Primera ed.). España: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. (Primera ed.). España: Paidós.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay: OIT, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.
- Moreno, E., Martín, M., & Padilla, T. (1999). La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad? *XXI. Revista De Educación*, 1, 177-189.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., & Domingo Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

- Mosquera Tenreiro, Uría Urraza, M., García Ruiz, M., & Astúries. (2005). *La salud de las mujeres en asturias: Investigación cualitativa con grupos de discusión*. Oviedo: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.
- Onrubia, J. (1992). Interacción e influencia educativa: Aprendizaje de un procesador de textos. Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. 749, 16.
- Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, (58), 83-103.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED: Revista De Educación a Distancia Monográfico II., Monográfico II*. Recuperado del sitio web <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Pea, R. D. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. In G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 75). Argentina: Amorrortu.
- Pérez Gomez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1ª ed.). España: Morata.
- Pérez Gomez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (1ª ed., pp. 59-102). España: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. España: La Muralla.
- Portilla Rendón, A. B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: Perfil y líneas de formación*. Unpublished UAB / DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA,
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De La Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54) Graó.
- Puntambekar, S. (2006). Analyzing collaborative interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers and Education*, 47 (3), 332-351. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ738994&lang=es&site=ehost-live&scope=site;http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.012>
- Robinson, R., & Carrington, S. (2002). Professional development for inclusive schooling. *International Journal of Educational Management*, 16 (5), 239-47. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ653986&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*. México: FCE.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.) Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Roth, W., & Lee, Y. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77 (2), 186-232.
- Sabar, N., & Hashahar, A. (1999). School-focused in-service training: The key to restructuring schools. *Journal of in-Service Education*, 25 (2), 203-223. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoah&AN=10273029&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

- Santos Trigo, L. M. (1997). *Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform. can we change course before it's too late?*. E.E.U.U.: Jossey Bass.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). EE.UU.: Open Court.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwille, J., & Dembelé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice* No. 84. París, Francia: UNESCO; IIEP.
- Sebastiani Obrador, E. M. (29-06-2007). Les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta de categories per a la seva anàlisi. URL / FPCEEB - Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.
- Secretaría de Educación Pública, & Dirección General de Evaluación. (2009). *ENLACE educación básica*. Recuperado el 25/09, 2009 del sitio web http://enlacebasica.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=3&Itemid=16
- Segués Morral, M. T. (2007). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Unpublished Universidad de Barcelona, España.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. E.E.UU.: Jossey-Bass education series.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, 35 (1), 63-77. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ810651&lang=es&site=ehost-live&scope=site;http://www.caddogap.com/periodicals.shtml>
- Shallcross, T., & Robinson, J. (1999). A model of participation in continuing professional development and evaluation through action research in educating for sustainability. *Journal of in-Service Education*, 25(3), 403-422. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=10273038&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervenció psicopedagógica*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Stake, R. E., & Filella, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L., & Gimeno Sacristán, J. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.
- Strijbos, J., & Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17 (4), 389-393. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ768392&lang=es&site=ehost-live&scope=site;http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.03.004>
- Sylva, K., Bruner, J. S., & Genova, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolución*. Inglaterra: Penguin.
- Sze-yin, Y., Tak-shing, L., & Wai-shing, L. (2000). *A collaborative action research plan for professional and curriculum development: A research proposal* Retrieved from

- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED473417&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Tatto, M. T. (2007). *Reforming teaching globally. oxford studies in comparative education* Symposium Books. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED504805&lang=es&site=ehost-live&scope=site>; <http://www.symposium-books.co.uk/books/bookdetails.asp?bid=11>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (Jorge Piatigorsky Trans.). España: Paidós.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tillema, H., & van der Westhuizen, G. (2006). Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 51-67. Recuperado del sitio web <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ819755&lang=es&site=ehost-live&scope=site>: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/13450600500365403>
- Vayreda, A., Ardèvol, E., Miralles, L., Aibar, E., Núñez, F., & Gàlvez, A. (2000). *La sociabilitat al campus virtual. una aproximació a l'estudi de les comunicacions, interaccions i relacions dels estudiants de la UOC. Informe del projecte de recerca del grup de recerca sobre comunitats virtuals de la Universitat Oberta de Catalunya*. Manuscrito sin publicar.
- Vigockij, L. V., Luriia, A. R., & Cole, M. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villar Angulo, L. M., De Vicente Rodriguez, P., Bolivar Botia, A., Molina Ruiz, E., Leon Guerrero, M. J., Gallego Arrufat, M. J. et al. (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista De Educacion*, (304) 227-251.
- Vygotsky, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. In P. Light, S. Sheldon, M. Woodhead, P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Eds.), *Learning to think*. (pp. 32-41). Florence, KY US: Taylor & Francis/Routledge.
- Webb, N. M. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variables. *Educational Psychologist*, 18(1), 33-41.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction, problem-solving, and cognition: Multidisciplinary perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 21-40.
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (5), 366-389.
- Weinberger, A., & Fischer, F. (1996). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46 (1), 71-95.
- Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2007). Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment. *Learning and Instruction*, 17 (4), 416-426. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.03.007
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). Introducción: una teoría social del aprendizaje. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (pp. 19-65). Barcelona: Paidós.

- Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. Manuscrito sin publicar.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yin, R. K. (1990). *Case study research: Design and methods* (Revised ed.). EE.UU.: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122) AERA-LEA.

Índice de anexos

| Documento | Número de anexo |
|--|-----------------|
| Pauta de entrevista con los informantes clave, la directora y el jefe de estudios. | I |
| Pauta de entrevista inicial con el grupo de profesores | II |
| Pauta para el observador de la entrevista inicial | III |
| Pauta para el registro de observación de la entrevista grupal | IV |
| Proyecto pedagógico | V |
| Documento de trabajo S01_5 | VI |
| Documento de trabajo S02_1 | VII |
| Documento de trabajo S08 | VIII |
| Documento de trabajo S11 | IX |
| Documento de trabajo S_13-01 | X |
| Documento de trabajo S_13-03 | XI |
| CD con material adicional. | XII |
| <ul style="list-style-type: none">• Proyecto pedagógico en extenso• Audiograbacion de la SAC de proyectos | |

Proyecto: Influencia educativa entre profesores para la resolución de problemas en centros: colaborar para construir el conocimiento.

Instrumento 1: Guión de entrevista a informantes clave, directores y jefe de estudio.

I. Caracterización del instrumento

La participación de los docentes de un centro puede inscribirse en estructuras organizativas habituales ya establecidas o en comisiones instauradas con tal propósito; la finalidad de la entrevista con los directores es identificar y caracterizar las situaciones de trabajo colaborativo del profesorado dirigidas a la resolución de problemas relevantes a la práctica docente del centro.

II. Objetivos del instrumento.

Obtener información para caracterizar el centro en cuanto a:

- Los tipos de problemas que definen y enfrentan los profesores.
- La manera en que se organizan y participan cuando enfrentan esos problemas.
- El trabajo que desarrollan en para la solución del problema.

III. Dimensiones que son objeto de evaluación.

A) Tipos de problemas que enfrenta el profesorado del centro.

1. Descripción de las situaciones del trabajo docente que se abordan de manera colectiva y son características del centro.
 - a. Tipo de situaciones que aborda el profesorado en comisiones habituales o grupos *ad hoc*.
 - b. Grado en que el abordaje de las situaciones de trabajo colaborativo de los docentes responde al plan u objetivos del centro.

B) Formas de organización para solucionar los problemas.

1. Descripción de los procesos de concreción de los problemas, evolución y valoración.
 - a. Momentos o fases en los que se define el problema.
 - b. Procedimiento de valoración del problema y de los planes para hacerle frente.
2. Descripción de la manera en que organizan el trabajo.
 - a. Manera en que se negocia y articula la división de tareas para abordar el plan y/o actividad resultante de la negociación del problema.

C) Participación del profesorado.

1. Descripción de las formas en que el profesorado participa.
 - a. Agentes implicados y maneras en que se definen las situaciones problemáticas.
 - b. Maneras en que los profesores se implican en el proceso de solucionar un problema
 - c. Normas de participación existentes en los grupos o comisiones.
 - d. Ayudas prestadas y solicitadas por parte de los profesores.

IV. Orientaciones para el uso de la guía de entrevista a directores.

Este encuentro puede ser el segundo contacto con el director de la escuela ya que el primero fue de manera telefónica, por ello es conveniente presentar, previo a la realización de la entrevista, los objetivos de la investigación y las características que, de resultar elegido el centro, conlleva el trabajo de campo. Antes de iniciar la grabación de la entrevista el director firmará la carta de consentimiento informado.

En el caso de que durante el desarrollo de la entrevista se valore como conveniente la participación del centro en la investigación, se le pide al director facilitar un encuentro con el responsable visible del trabajo directo de los profesores relativo a uno o más problemas, así como un encuentro con los profesores para presentarles el proyecto y negociar su participación.

Si es el caso de que durante el desarrollo de la entrevista se valore como positiva la participación del centro también se pedirá al director que facilite la información básica del centro que permita su caracterización (estadística básica, planes u objetivos educativos).

Las preguntas generales deberán plantearse en primer lugar y verificarse en las preguntas específicas el grado en que ésta se responde, de no tocar un aspecto o tocarlo de manera superficial deberá plantearse las preguntas específicas pertinentes. El entrevistador debe ser sensible al lenguaje del entrevistado ya que puede haber nociones capitales del guión de la entrevista que puedan ser entendidos de manera diversa por lo que debe asegurarse que los temas o tópicos son entendidos de la misma manera.

| Dimensión | Pregunta general | Preguntas específicas |
|--|---|---|
| Tipos de problemas que enfrenta el profesorado del centro. | Cuáles son los problemas que enfrenta el profesorado de este centro | Qué problemas son planteados por una comisión o un grupo de docentes. |
| | | Cuales problemas responden al plan u objetivos de la institución. |
| Formas de organización para solucionar los problemas. | Cómo es el proceso de resolver el problema | Cuándo se define el o los problemas que serán abordados de manera colectiva |
| | | Cómo le dan seguimiento a las soluciones (actividades) propuestas. |
| | | Con que frecuencia se reúnen para negociar la evolución del problema |
| | | Cómo es evaluado el proceso de resolución |
| | Cómo se organizan para resolver el problema | Qué tareas posteriores y previas existen a las reuniones de trabajo |
| | | Cómo se dividen el trabajo |
| Participación del profesorado. | Cómo participan los profesores en la resolución de los problemas | Cómo articulan los diferentes aspectos o tareas del trabajo |
| | | Quiénes definen el problema |
| | | Cómo negocian su definición |
| | | Quién hace qué durante el proceso de resolución de problemas. |
| | | Qué normas existen para el trabajo en grupo/comisión |
| | | Tipos de ayuda que brindan entre los mismos profesores |
| | | Tipos de ayuda que solicitan los profesores a otros agentes. |

Proyecto: Influencia educativa entre profesores para la resolución de problemas en centros: colaborar para construir el conocimiento.

Instrumento 3.1: Guión de entrevista grupal a los *profesores*.

I. Caracterización del instrumento

La característica fundamental del trabajo colectivo de los profesores de un centro que se busca en este proyecto es que esté destinado a resolver problemas relevantes a su práctica habitual; se realizará entrevista inicial a los docentes que trabajan en comisiones ya instauradas o *ad hoc*.

La finalidad del instrumento es caracterizar las dimensiones en que se estructura y organiza la ayuda educativa que se dan los profesores entre sí y las expectativas de aprendizaje relativas a la actividad en la que participarán.

II. Objetivos del instrumento.

Obtener información para caracterizar la manera en que los profesores se ayudan en la construcción de conocimiento cuando resuelven un problema en cuanto a:

- la representación de la actividad o problema que abordarán,
- los aprendizajes y las experiencias previas en relación a la actividad o problema en que se plantean construir nuevo conocimiento y en relación a la forma de construirlo,
- las expectativas de aprendizaje por su participación en el proceso de solución del problema y las explicaciones anticipadas de la causa de ese aprendizaje.

III. Dimensiones que son objeto de evaluación.

A) Tipo situación o de problemas que enfrentará colectivamente el profesorado del centro.

1. Descripción de la situación de trabajo que abordaran de manera colectiva.
 - a. Problema o situación general en que se inscribe la actividad.
 - b. Metas globales del problema que se intenta resolver o de la situación general.
 - c. Meta perseguida en la actividad.
 - d. Grado en que el abordaje de la situaciones de trabajo colaborativo de los docentes responde al plan u objetivos del centro.
2. Expectativas de aprendizaje construidos por los profesores por su participación en el abordaje de la situaciones.
 - a. Tópicos o temas de interés, indagación y discusión relevantes a la práctica docente sobre los que se discutirá.
 - b. Áreas de la práctica de los profesores que se verán afectadas (trabajo con los demás profesores, con los alumnos, con la comunidad...).
 - c. Recursos (materiales, saberes) que vislumbran compartir.

B) Formas de organización para solucionar los problemas.

1. Descripción de los procesos de concreción de los problemas, evolución y valoración.

- a. De encontrarse en un plan o programa de actuaciones más amplio: fase a la que responde, relación con las fases anteriores y futuras.
 2. Descripción de la manera en que organizan el trabajo.
 - a. Manera en que se negocia y articula la división de tareas para abordar el plan y/o actividad resultante de la negociación del problema.
 - b. Quién y cómo se controlará el desarrollo de una tarea.
 3. Evaluación prevista para la actividad.
 - a. Manera en que se vislumbra evaluar los objetivos propuestos para la actividad.
- C) Participación del profesorado.
1. Descripción de las formas en que el profesorado participa.
 - a. Agentes implicados y maneras en que se definen las situaciones problemáticas.
 - b. Maneras en que los profesores se implican en el proceso de solucionar un problema.
 - c. Normas de participación existentes en los grupos o comisiones.
 - d. Ayudas prestadas y solicitadas por parte de los profesores.

IV. Orientaciones para el uso de la guía de entrevista a directores.

Este encuentro se realiza después de las entrevistas con el director y con el profesor responsable del trabajo colectivo. Es conveniente presentar, previo a la realización de la entrevista, los objetivos de la investigación y proceder a la firma de la carta de consentimiento informado.

Por ser un entrevista grupal deberá buscarse un soporte tecnológico que apoye, sea que se utilice un proyector o cartulinas con las frases que fomentarán el diálogo. Las frases son generales por lo que el entrevistador debe conocer las preguntas específicas que cada una pudiera concretar ya que, de no tocar un aspecto o tocarlo de manera superficial, deberá lanzar aquellas que sean pertinentes. El entrevistador debe ser sensible al lenguaje de los entrevistados ya que puede haber nociones capitales del guión de la entrevista que puedan ser entendidos de manera diversa por lo que debe asegurarse que los temas o tópicos son entendidos de la misma manera.

a) *Previo* a la entrevista el investigador deberá:

- Revisar guión de entrevista y tenerlo impreso con las consignas
- Preparar la grabadora.
- Preparar gafetes o personificadores para los participantes: moderador y profesores, excluyendo de al observador.
- Acomodo del lugar en mesa redonda o en “U”.
- Entregar a los observadores la pauta de observación.
- Localizar una fotocopidora cercana a la escuela o dentro de ella.

b) *Durante* la entrevista el investigador deberá:

- Presentarse, presentar al observador.
- Pedir que se presenten los profesores y llenen el gafete o personificador.
- Recordar que todo lo que se grabe será utilizado con fines de investigación y que se guardará en secreto la identidad de ellos.

- Precisar el rol del moderador y la forma de participar, hacer énfasis en que no hay respuestas correctas o incorrectas, pues de lo que se trata es que discutan sobre el tema, la presencia del investigador será para presentar las consignas de discusión y, en el caso reconducirla.
- Presentar el objetivo de la sesión.
- Presentación adecuada de las consignas estímulo; escucha y devolución de información cuando es necesario; dar y respetar los turnos; saber acotar excesos en el uso de la palabra; reorientar la temática al foco de discusión; estimulación adecuada para que todos participen;

c) Al finalizar la entrevista el investigador deberá:

- Recoger el material elaborado durante la misma, por ejemplo, notas, esquemas que haya tomado/utilizado algún profesor. Fotocopiar y devolver inmediatamente.
- Dar las gracias y de ser el caso, convocar a la nueva reunión.
- Dar tiempo a que los observadores llenen la pauta; discutirla y grabar la sesión con ellos.
- Dejar el lugar cómo fue encontrado

V. Guión de entrevista grupal

a) *Propuesta de presentación de la sesión:*

Buenas tardes, quiero agradecer su asistencia. Les hemos convocado para hablar de las reuniones que tendrán durante el mes de Julio para la preparación del trabajo escolar del ciclo 2010-2011; llevo a cabo una investigación en psicología educativa sobre escuelas exitosas y más concretamente sobre prácticas docentes colaborativas que permiten el éxito. Para ello registraré las reuniones de trabajo colectivo de esta escuela, pero antes requiero saber la representación que como colectivo tienen de la actividad que abordarán, se trata pues, que hablen de su trabajo colectivo desde la perspectiva que les parezca más relevante u oportuna. De ser necesario iré concretando los diversos aspectos que vayan apareciendo espontáneamente y otros de interés para el estudio. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones, recordándoles que no hay opiniones correctas o incorrectas.

b) *Pauta de entrevista grupal.*

| Dimensión | Consigna general | Consignas específicas |
|---|--|---|
| A. Tipos de problemas que enfrenta el profesorado del centro. | La actividad que abordaremos consiste en... | Problema al que responde. |
| | | Metas globales que se persigue. |
| | | Metas para la actividad. |
| | | Relación con el plan u objetivos de la institución. |
| | Los beneficios de abordar esta actividad de manera colectiva son... | Temas o tópicos relevantes a la práctica del profesorado sobre los que se discutirá en las reuniones. |
| | | Áreas de la práctica del profesorado que se afectarán por la participación en esta actividad. |
| Recursos (saberes, materiales) que se puedan compartir | | |
| B) Formas de organización para solucionar los problemas. | La manera en que nos pusimos de acuerdo para realizar esta actividad... | Cómo se definió la actividad o los problemas que serán abordados de manera colectiva |
| | | Frecuencia de las reuniones para negociar la evolución del problema |
| | | Fases anteriores de abordaje y posibles fases posteriores a esta actividad. |
| | Para esta actividad nos hemos organizado... | Tareas posteriores y previas existen a las reuniones de trabajo |
| | | División del trabajo |
| | Esta actividad será exitosa si... | Articulación de los diferentes aspectos o tareas del trabajo |
| C) Participación del profesorado. | La manera en como nos ayudaremos entre los profesores será... | Manera de evaluar el proceso abordaje de la actividad. |
| | Hemos solicitado ayuda de otras personas en esta actividad para... | Tipos de ayuda brindada entre los mismos profesores |
| | *La manera en que nos pusimos de acuerdo para realizar esta actividad... | Tipos de ayuda para construir conocimientos solicitan los profesores a otros agentes. |
| | | Personas que definieron la actividad que realizarán los profesores de manera colectiva |
| | Las normas de trabajo para la actividad... | Manera en cómo negociaron su definición |
| | | Normas para el trabajo en grupo |
| Maneras de negociar las normas de trabajo. | | |
| | | Maneras en cómo evalúan las normas de trabajo. |

* Esta consigna ha sido planteada en la dimensión B, por lo que se deberá estar atento cuando esto suceda revisando los indicadores de concreción para esta dimensión.

Proyecto: Influencia educativa entre profesores para la resolución de problemas en centros: colaborar para construir el conocimiento.

Instrumento 3.2: Registro narrativo de la entrevista grupal.

I. Caracterización del instrumento

La característica fundamental del trabajo colectivo de los profesores de un centro que se busca en este proyecto es que esté destinado a resolver problemas relevantes a su práctica habitual; se realizará entrevista inicial a los docentes que trabajan en comisiones ya instauradas o *ad hoc*. Durante la entrevista un observador no participante llevará un registro de la sesión.

La finalidad de la observación se dirige a identificar aspectos que puedan ser significativos para la investigación pero que no pueden ser observados directamente por el investigador-entrevistador.

II. Objetivos del instrumento.

Obtener información al investigador que éste contraste si la entrevista grupal ha cumplido su cometido, en cuanto a:

- el objetivo de la discusión,
- los temas relevantes y secundarios que se presentaron,
- los incidentes críticos que pudieran acontecer durante el desarrollo de la sesión.

III. Dimensiones que son objeto de evaluación.

A) Participación del profesorado

- Participantes y distribución en el aula.
- Tipos de participación detectada.
- Interacciones percibidas.
- Incidentes críticos, por ejemplo llegadas al aula, comentarios, subida o bajada del tono emocional del grupo, gestos en los que se infiere ciertos códigos de comunicación.

B) Temática discutida:

- Objetivo de la entrevista.
- Temas principales.
- Temas secundarios.

IV. Orientaciones para el uso de la guía del observador.

La información que recabe el observador permitirá evaluar si la entrevista ha cumplido su cometido. Sabedores que cualquier persona externa a un grupo natural no es ajeno a la dinámica del mismo, el observador sólo registrará los acontecimientos considerados relevantes previamente por el investigador.

El observador es presentado al inicio de la sesión, pero a diferencia de los participantes y del entrevistador, se marca su distancia del grupo porque se coloca fuera de la mesa redonda pero en una posición estratégica que le permita ver a todo al grupo y al entrevistador.

a) Previo a la entrevista el observador deberá:

- Recibir del coordinador pauta de observación.
- Llegar con tiempo suficiente para poder registrar el orden en que llegan los participantes.
- Llevar hojas y bolígrafo para anotaciones.

b) Durante la entrevista el observador deberá:

- Realizar un gráfico de la manera en que se acomodan los participantes.
- Tomar nota de todos los acontecimientos relevantes que impactan en el desarrollo de la sesión.
- Observar y registrar cómo se hace uso de la palabra (roles y turnos).
- Observar y registrar cómo se dicen las cosas.
- Observar y registrar las reacciones e interacciones.

c) Al finalizar la entrevista el observador deberá:

- Elaborar la pauta de registro de observación.
- Discutirla con el investigador.
- Entregar la pauta y las notas tomadas durante la sesión.

V. Pauta de registro de observación.

1. **Fecha.**

2. **Participantes**

3. **Gráfico del acomodo físico de los participantes**

4. **Incidentes críticos** (llegadas, comentarios, subida o bajada del tono emocional del grupo, gestos en los que se infiere ciertos códigos) en el desarrollo de la sesión, anotando la hora en que aparecen.

5. Objetivo de la discusión

6. Interacciones entre profesores (roles, relaciones)

7. Temas relevantes (que aparecen y predominan en la discusión)

8. Temas secundarios

9. Temas a profundizar en la discusión posterior (si la hay)

10. Aspectos a mejorar en torno a la moderación: presentación del objetivo de la sesión; presentación de las consignas estímulo; escucha y devolución de información cuando es necesario; dar y respetar los turnos; saber acotar excesos en el uso de la palabra; reorientar la temática al foco de discusión; estimulación adecuada para que todos participen;

V. Pauta de registro de observación.

1. **Fecha.**

2. **Participantes**

3. **Gráfico del acomodo físico de los participantes**

4. **Incidentes críticos** (llegadas, comentarios, subida o bajada del tono emocional del grupo, gestos en los que se infiere ciertos códigos) en el desarrollo de la sesión, anotando la hora en que aparecen.

5. Objetivo de la discusión

6. Interacciones entre profesores (roles, relaciones)

7. Temas relevantes (que aparecen y predominan en la discusión)

8. Temas secundarios

9. Temas a profundizar en la discusión posterior (si la hay)

10. Aspectos a mejorar en torno a la moderación: presentación del objetivo de la sesión; presentación de las consignas estímulo; escucha y devolución de información cuando es necesario; dar y respetar los turnos; saber acotar excesos en el uso de la palabra; reorientar la temática al foco de discusión; estimulación adecuada para que todos participen;

INTRODUCCIÓ

L'institut de Sils és la concreció d'un projecte pedagògic planificat a partir d'unes premisses ideològiques i que es posicionen clarament a favor del treball autònom, cooperatiu, integral i del tractament de la diversitat en grups heterogenis.

1 - Pedagogia:

1.1 Ideari. (Annex I)

Partim de la idea que cal atendre els alumnes en tota la seva diversitat en el grup heterogeni. Entenem l'educació obligatòria com a una formació general per als futurs ciutadans, els quals tendeixin a aprendre de forma autònoma i tendeixin igualment a desenvolupar les capacitats de ser conscients, responsables i creadors respecte a la seva dimensió física, emocional i racional i, tendeixin encara a desenvolupar la col·laboració com a ciutadans democràtics, arrelats i universals, solidaris i compromesos. Pensem que aquests objectius són els que marca la Llei d'Educació en el seu primer nivell de concreció i que la forma didàcticament més eficaç i humanament més gratificant és fer-ho en una comunitat d'aprenentatges amb la diversitat natural que té la població. L'objectiu de l'educació obligatòria és que l'alumne aprengui tant com pugui a partir d'allò que sap. En el nostre ideari es comenten els aspectes ideològics, metodològics i de relacions humanes que confereixen el nostre perfil.

1.2 Currículum (Annex II)

1.2.1 Característiques:

El currículum és obert i personalitzat.

Obert, en el sentit que no comença i acaba en el disseny i aplicació de determinats aspectes, sinó que l'opcionalitat i la iniciativa de l'alumne l'acaben de configurar com a tal. Personalitzat, perquè això comporta, en l'àmbit individual, especificitats en relació a què, com i quan es treballen determinats aspectes curriculars en funció del progrés de cada alumne. Els diferents coneixements que l'alumne ha d'adquirir estan distribuïts en grans àrees.

1.2.2. Desplegament vertical o per àrees.

El currículum és com diem integral en el sentit que engloba totes les dimensions del creixement humà. Va des del nivell dels valors més bàsics fins al desenvolupament de les facultats més subtils. Es divideix en tres nivells que simbolitzem com a tres plataformes concèntriques i superposades on cada nivell de sota inspira i prioritza

el superior. Són:

a) Nivell de valors: on hi ha els coneixements i competències més bàsics i elementals que configuren una persona sana, equilibrada i implicada socialment. Tots els alumnes treballaran per progressar en aquests aspectes durant tota l'etapa i els han de practicar en tot moment. Aquest nivell inclou:

L'àmbit del desenvolupament físic amb els camps de la higiene, salut, expressió física i sensorial, alimentació i activitat física;

Desenvolupament emocional: autoestima i gestió d'emocions.

Desenvolupament social: crítica, ètica, relació amb els altres (participació social, convivència i treball en grup) i autonomia (responsabilitat, creativitat i acció)

Desenvolupament cognitiu: Estudi (captació, retenció, recuperació, expressió, autoavaluació, metacognició) i treball (dedicació, organització, planificació i formalitat)

Desenvolupament artístic: música, visual i plàstica i expressió corporal.

L'àrea de valors està a la base d'una piràmide i inspira el treball de les altres àrees. Això vol dir que qualsevol treball que es faci en les àrees de coneixements instrumentals i aplicats han de fer-se prioritzant els valors. Si treballen les matemàtiques o la llengua ha de ser concretant els valors proposats i si aquests no estan assumits, les altres àrees esdevenen mitjans o camps d'aprenentatge dels valors que són la primera prioritat.

b) Nivell de coneixements instrumentals: són les eines fonamentals per a l'adquisició de coneixements aplicats. L'aprenentatge d'aquestes àrees és la base que possibilita els aprenentatges de les àrees aplicades. En el nostre esquema jeràrquic estan damunt els valors i per tant han d'incloure els aprenentatges d'aquests valors i en cas que no estiguin assumits han d'estar al servei d'aquest aprenentatge i per sota del nivell de coneixements aplicats. Inclouen les anomenades tradicionalment àrees instrumentals:

Les que anomenem TIC-TAC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació i les Tecnologies de l'Adquisició del Coneixement: programari, maquinari i material audiovisual) Inclouen els camps de les TAC: (instruments de treball individual; eines comunicacionals i control i modelització.) i les TIC: Alfabetització tecnològica i impacte; històrico-social)

Les matemàtiques (nombres i operacions; canvi i relacions, espai-forma, mesura i estadística-atzar)

Les llengües: català, castellà i anglès, en els camps de la comprensió i expressió oral i escrita.

c) Nivell de coneixements aplicats: del medi: Inclou els coneixements sobre

el medi natural (energia, matèria, terra i éssers vius),

social (geografia, història, política, economia i cultura, art i tecnologia) i

tecnològic (procés tecnològic i camps d'aplicació).

Són els coneixements que permeten a l'alumne de situar-se i posar-se en contacte amb el món que l'envolta per poder-lo interpretar i millorar-lo. Com que estan a la part més alta de la piràmide inclouen tots els valors i les àrees instrumentals. Això vol dir que treballar en coneixements aplicats implica concretar i plasmar els valors i els coneixements instrumentals i en cas que aquests no estiguin adquirits es posen al servei d'aquests aprenentatges més elementats.

1.2.3 Desplegament horitzontal o evolutiu:

Cada un d'aquests nivell del currículum està dissenyat de forma transversal en tres modalitats per les que ha de passar l'alumne: Són el que anomenen currículum tancat, semiobert i obert.

Currículum tancat: Cada un dels coneixements que contempla el currículum té una part que considerem imprescindible i necessària i que l'alumne ha de treballar de forma prioritària. És el currículum tancat en el sentit que si no està assolit l'alumne dedicarà tota la seva energia a aquesta part. Són aspectes bàsics i elementals de tots els nivells que es consideren essencials per a una bona dinàmica d'aprenentatges progressius. La majoria dels alumnes la tenen superada i només alguns alumnes amb característiques especials tenen zones d'aquest currículum obertes.

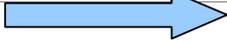
Currículum semiobert. Els alumnes que tenen acreditat o superen el currículum tancat, passen al semiobert. Aquesta part del currículum és un espai ampli de possibilitats de coneixement en el qual hi ha marcats molts punts de referència pels quals l'alumne ha de passar. Pot triar, però, l'ordre i el moment en què els tractarà i els pot planificar dins els projectes que va realitzant. En diem semiobert perquè permet a l'alumne l'autonomia de combinar allò que convé que conegui amb allò que vol conèixer. A l'annex II on hi ha l'explicitació de tot el currículum, podem identificar les competències del currículum tancat per la lletra T que hi ha després de la C que indica Competència. La part del semiobert porta les inicials C-S (Competències Semiobert)

Hi ha a continuació les inicials dels diferents àmbits (MS: medi social, CT: català, etc.)

El currículum obert es treballa quan l'alumne ja ha acabat el semiobert. Pot optar lliurement per treballar i conèixer allò que més l'estimula i l'interessa. Aquesta part no està explicitada perquè no podem saber quins interessos seguirà l'alumne un cop ha passat pel

semiobert. Diríem que és tot el que potencialment pot conèixer. D'aquí que el nom d' "obert" designi tant la llibertat que té per centrar-se en un tema com l'enfocament que li vulgui donar i el moment o oportunitat en què ho fa.

Estructura del nostre plantejament curricular

| <i>TANCAT</i> | <i>SEMIOBERT</i> | <i>OBERT</i> |
|---------------|---|----------------|
| +bàsic |  | +específic |
| +comú |  | +personalitzat |
| +simplicitat |  | +complexitat |
| +dependència |  | +autonomia |

1.2.4 Estructura del currículum.

Cada un dels àmbits d'aquest currículum té un desplegament dissenyat en ordre jeràrquic.

Les competències: Comença per una definició d'objectius generals de cada àrea que estan concebuts com a competències. (En la taxonomia de l'annex II s'identifiquen per la inicial C de Competència.) Aquestes competències, redactades en infinitiu, indiquen el nivell d'integració i aplicació que l'alumne fa de les diferents habilitats que la componen. Així per exemple, la competència 8 de matemàtiques (APLICAR TÈCNiques, INSTRUMENTS I FÓRMULES APROPIADES PER A OBTENIR MESURES.) inclou les habilitats de la selecció i aplicació d'unitats i eines per mesurar diferents magnituds i també la selecció i aplicació de referències per a estimar mesures. Això vol dir que considerem competent un alumne en l'obtenció de mesures quan reuneix les habilitats d'aplicar unitats i eines així com referències pròpies per a fer estimacions.

Les habilitats: Precisament aquesta segona concreció, o llistat de destreses que cal reunir per ser competent, és el que anomenem "habilitats". El llistat sencer de totes les habilitats que l'alumne requereix per a mostrar competències figura a l'annex II. I són precisament aquestes habilitats les que l'alumne treballa de forma sistemàtica i que ha d'evidenciar haver superat.

En el procés d'avaluació que comentarem més endavant, l'alumne ha de presentar proves d'evidència que ha assolit aquestes habilitats. La superació de totes les habilitats d'una competència el fan "competent" en aquell aspecte del currículum.

Les activitats: Hi ha també el desplegament d'activitats o exercicis que l'alumne pot desenvolupar per tal d'adquirir les habilitats. En el

Moodle que és la plataforma on figuren tot el llistat de competències i les habilitats corresponents, hi ha també els enllaços per a les activitats. Això permet l'autonomia i la individualització de l'aprenentatge.

La seqüenciació del currículum permet que els professors anem cedint el control de l'aprenentatge a l'alumne. Iniciem el camí fent un guiatge molt intens i anem cedint-li autonomia a mesura que avança en els aprenentatges al llarg del curs.

1.2.5 Seguiment del currículum.

Tal com hem dit, aquest currículum és personalitzat. El seguiment de cada alumne el fa el seu tutor amb l'ajuda del Moodle. Els alumnes tenen constància de quines habilitats tenen superades i quines han de treballar. Una avaluació inicial permet valorar en quin grau l'alumne necessita un guiatge intensiu o més autonomia. A partir d'aquí, conflueixen les propostes del professor/tutor i la iniciativa de l'alumne per planificar el procés d'aprenentatge i el seu seguiment.

En les sessions de seguiment (veieu l'apartat de tutoria) el tutor desplega l'estat actual del seu currículum i revisa l'evolució i planificació del propi alumne en l'adquisició de nous coneixements. L'objectiu és que l'alumne sigui autònom en la gestió del seu temps i dels seus recursos. Evidentment aquest procés va sempre d'unguiatge rígid i dirigit a un de flexible i autodirigit a mesura que l'alumne demostra habilitat per conduir el seu propi procés d'aprendre.

Hi ha un doble seguiment del seu procés.

Per una part **el tutor individual** que li dedica una sessió setmanal i que li supervisa tots els aspectes dels seu treball i de la relació amb els companys i

per altra part **el professor d'àrea** que supervisa aspectes específics del treball dels àmbits. Els professors d'àrea i qualsevol professor que té alguna informació rellevant sobre l'alumne informa al tutor. Disposem també del suport del Moodle que permet acumular anotacions i informes dels alumnes que rep directament el tutor. En les hores de projectes, per exemple, els alumnes reben una anotació personalitzada per cada hora que queda recollida en el seu perfil i està a disposició del tutor.

1.2.6. L'avaluació:

Aquesta part específica del seguiment requereix alguns aclariments.

L'avaluació de l'alumne es fa atenent al seu procés d'aprenentatge i als resultats del seu treball. Sabem i informem els alumnes i als pares que les notes que figuren al seu expedient són les del procés donat que l'objectiu dels seus estudis és que treballin i aprenguin tant com puguin. I això és precisament el que s'avalua quan parlem d'avaluació

de procés.

La **nota de procés** prové de tres fonts: per una part hi ha les anotacions horàries que es fan a les franges de projectes. Per altra banda hi ha les observacions que el tutor té del treball a partir del que consta al moodle i verifica en el seguiment individual i en tercer lloc hi ha les anotacions i informes que presenten els professors d'àmbit pel que fa a l'actitud i treball a les hores que el té a classe. El tutor és l'encarregat d'unificar aquestes informacions i elaborar l'informe avaluador.

La repetició de curs: Cal dir també que donat que l'objectiu és que l'alumne aprengui tant com pugui i no que tingui un nivell determinat de coneixements, cap alumne repeteix de curs pel fet que no hagi assolit unes habilitats o coneixements determinats. Si s'ha esforçat i ha treballat sota el guiatge del professor de forma que ha merescut una valoració de "suficiència" o superior, l'alumne passa de curs independentment dels aprenentatges que hagi fet perquè aconseguit l'objectiu de treballar tant com a pogut en un grau suficient. Només en cas que un alumne vegi els seus aprenentatges dificultats o endarrerits per falta de maduració personal, podrà repetir de curs donat que considerem que aquest hàndicap no li és atribuïble i que en aquest cas la repetició suposa un benefici per a ell.

Pel que fa **als resultats**, queden perfectament registrats a mesura que l'alumne va evidenciant que domina les diferents habilitats. Els resultats són un bon indicador de com n'és de bo o dolent el procés que va fent l'alumne. Serveix per a orientar al professorat respecte a la didàctica que aplica, al propi noi respecte a com rendeix l'esforç que hi esmerça i als pares que coneixen així el grau d'assoliment de coneixements. En cap cas, però els resultats serveixen per a posar les notes que figuren a l'expedient i que el faculden per a l'obtenció de la titulació. Per a aquesta finalitat, només podem considerar la nota del procés.

Respecte a aquests resultats, els alumnes han d'evidenciar com hem dit abans que han adquirit les diferents habilitats proposades. Només així podran deixar de dedicar-se a aquests aprenentatges. La forma d'evidenciar-ho pot ser o bé demanant al tutor o al professor de l'àrea que rebi una evidència (documental, filmada, en forma de prova o qüestionari oral o escrit) i que li validi al moment, o bé realitzant els exàmens que en determinats moments es proposen i que permeten validar habilitats de determinats àmbits. Algunes de les evidències (moltes d'elles en els camps dels valors) es validen quan els professors testimonien que els alumnes tenen adquirides habilitats que despleguen en el seu comportament diari.

1.2.7 Els 3 eixos transversals del currículum.

D'acord amb l'ideari a partir del qual es concreta el nostre projecte, tenim clar que volem formar persones dotades de competències que els ajudin a ser part activa en la societat que els toca viure. En aquest sentit, hi ha tres aspectes que considerem bàsics en l'educació d'ara i

aquí.

L'educació per a la sensibilitat: En el nostre centre es dona molt èmfasi a l'art (música, arts plàstiques, literatura...) Té una part destacada en el currículum (està al nivell dels valors i és per tant prioritari) i, per tant, en la dinàmica del centre com a mitjà d'expressió i com a element estimulador de la sensibilitat i la creativitat. Volem que els nostres alumnes interioritzin la importància de la bellesa i la profunditat més enllà del pragmatisme com a elements humanitzadors. Es valora l'estètica personal, dels espais, dels objectes,... Afavorir que el medi sigui agradable, aportant valoracions i propostes sobre com fer més bonic el nostre entorn. També en l'àmbit de les nostres relacions: treballant la sensibilitat emocional i l'expressió dels sentiments, fet que cal contemplar com una dimensió més de la nostra naturalesa. Aquí també hi intervenen l'empatia, la compassió, la solidaritat,... i totes les habilitats socials relacionades: assertivitat, companyerisme,...

L'anglès: La llengua anglesa és una prioritat. Treballem aquest eix d'identitat atorgant a l'àrea de llengua anglesa la mateixa categoria que a les altres llengües; incorporem accions especials on es practiqui durant la jornada; fomentem la recerca i l'elaboració d'informació en aquesta llengua i promovem contactes i intercanvis a fi de potenciar-ne l'ús. Tots els professors estem compromesos a millorar el nostre nivell de llengua anglesa a fi de donar exemple com a aprenents i aportar les nostres experiències.

Les TIC-TAC's: Som conscients del canvi transcendent que les noves tecnologies exigeixen de l'educació. Per una banda, l'alfabetització tecnològica i per altra, el domini d'aquestes eines a fi de posar-les al servei de l'aprenentatge i no al revés.

Cada alumne disposa d'un ordinador durant la meitat de la seva jornada. Treballa amb aquest mitjà i pot o ha de mostrar moltes de les evidències dels seus aprenentatges amb l'ús d'aquestes tecnologies. Això no substitueix la llibreta, el llapis i el llibre sinó que comparteixen importància dins el ventall d'instruments al servei de l'alumne. Els alumnes han de dominar la xarxa i moure's amb familiaritat per aquests nous mitjans desenvolupant no només destresa sinó també esperit crític i control racional. A més dels ordinadors, se'ls demanarà també domini dels aparells d'obtenció i gestió de la imatge donat que el mitjans audiovisual estan adquirint protagonisme i, actualment, és una de les fonts més importants per a la incorporació i demostració de coneixements.

Llibres de text i material de treball:

Els alumnes no disposen del lot tradicional de llibres del curs corresponent. Els ordinadors d'aula i les biblioteques d'aula que incorporen manuals de les diferents matèries els permeten treballar de forma combinada. Els llibres se'ls poden endur a casa en préstec per tal de completar treballs, fer tasques d'ampliació o suport o preparació de classes.

1.2.8 La planificació horària del currículum:

Els alumnes desenvolupen la seva tasca en tres modalitat bàsiques de treball. Són les franges de l'horari que identifiquem com a "àmbits", "habilitats" i "projectes". Els nois i noies dediquen a cada una d'aquestes franges un total de 9 hores setmanals, i si sumem les tres hores setmanals de tutoria tenim les 30 hores prescriptives del seu horari lectiu.

Vegem cada una d'aquestes modalitats de treball:

a) Els àmbits:

Els àmbits són presentacions que fa el professor d'àrea dels diferents continguts curriculars per tal d'estimular la curiositat, l'interès i les ganes d'aprendre dels alumnes. També pretenen fomentar la creativitat, la varietat i la rellevància cultural dels projectes.

Cada setmana els alumnes dediquen 9 hores a aquesta modalitat i tenen 21 presentacions d'àmbit, repartides en 7 franges de 3 presentacions simultànies. (Dues hores d'educació física estan en una franja alternativa de tardes)

D'aquestes presentacions n'hi ha 3 de Català, 3 de castellà, 3 d'anglès, 3 de matemàtiques, 2 de medi natural, 2 de medi social, 2 de medi tecnològic, 1,5 de Visualiplàstica i 1,5 de música.

Els alumnes han d'assistir forçosament a 7 hores d'àmbit setmanals que figuren al seu horari.

Han de triar una de les tres opcions que tenen per cada hora d'àmbit, amb el benentès que han de programar-se de forma que treballin tots els àmbits de forma equilibrada.

Els alumnes comencen amb una mínima capacitat de triar l'àmbit on van i amplien la capacitat d'autonomia segons la maduresa que vagin mostrant.

No poden repetir una sessió concreta d'àmbit a no ser que tinguin un permís especial per a fer-ho.

Els àmbits amb tres hores setmanals repeteixen una sessió a la setmana. Els àmbits amb dues hores setmanals repeteixen la sessió en setmanes alternes.

La programació que fa el professorat dels àmbits, és quinzenal, i també ho és la tria dels alumnes.

La programació dels àmbits de la quinzena següent està exposada durant la quinzena en curs.

La setmana anterior a l'inici de la quinzena els alumnes fan la tria de les sessions a les que volen assistir. Cada quinzena comença la tria un grup diferent d'alumnes. Les llistes amb les classes d'àmbit a les que han d'assistir està exposada a la cartellera.

Als àmbits es valora de manera especial l'actitud i els valors. El professorat deixa constància i registre de les sessions d'àmbit per a l'arxiu o per facilitat les guàrdies en cas de què es falti.

Cada mes hi ha una de les sessions d'àmbit que es dedica a seminari. Entenem per seminari el debat sobre un tema d'actualitat en el que es prioritza el raonament, la informació, la presentació i l'argumentació d'opinions i les actituds de respecte, tolerància, obertura mental i creativitat en el plantejament i resolució de les diferents qüestions.

No cal dir que la tria de les sessions d'àmbit està controlada i guiada pel tutor que pot forçar l'assignació d'àmbit als seus alumnes si les necessitats del currículum ho demanen i el propi alumne no sap atendre a aquesta necessitat seva.

Aquesta flexibilitat en els àmbits permet una personalització gran del currículum i és un bon instrument per a ajustar les demandes amb les exigències de cada alumne.

b) Les habilitats:

En essència les habilitats són pràctiques relacionades amb les àrees instrumentals.

Els alumnes tenen 9 hores a la setmana d'habilitats. 7 d'aquestes hores són a l'aula fent aprenentatge de les àrees instrumentals i dues són en format de tallers. Els tallers són activitats d'aprenentatge aplicat al treball amb la sensibilitat. Centrats en aspectes d'expressió corporal, artística i plàstica, els tallers pretenen aprofundir en la dimensió més pràctica de la sensibilitat. Els taller tenen una durada de 8 hores repartides en 4 sessions de dues hores setmanals. Són per tant mensuals.

Les habilitats es fan en grups estables i fixos de tutoria de 24. (Vegeu l'apartat d'agrupament d'alumnes).

A les hores d'habilitat, qualsevol alumne pot practicar habilitats de qualsevol matèria instrumental: llengües, mates i TIC/TAC.

El llistat d'activitats que desenvolupen habilitats instrumentals solen ser bateries d'exercicis (pensades per a instrumentals i per nivells, virtuals, o en paper) que van lligades al currículum dels alumnes.

En les hores d'habilitats, en els espais on es facin, s'especifica si es poden fer amb ordinador o sense ordinador ja que no hi ha possibilitat que tothom utilitzi l'ordinador de manera simultània. Normalment s'opta per una d'aquestes dues modalitats: o bé mitja classe disposa de l'ordinador durant una hora alterna o bé mitja classe disposa de l'ordinador durant mitja sessió d'habilitat. En determinats moments, pot ser recomanable continuar el treball d'habilitats a casa. (deures)

El control de les habilitats es fa a través de la bitàcola de l'alumne/a (tant si s'ha fet en paper com a l'ordinador). La bitàcola és una aplicació del Moodle que permet fer anotacions, Nosaltres demanem que els alumnes facin diàriament anotacions a la bitàcola sobre les activitats que han fet durant el dia especificant les percepcions dels aprenentatges i les dificultats que han experimentat durant la jornada. (Metacognició)

L'avaluació de les habilitats es facilita incorporant al Moodle activitats concretes que ens serveixin com a evidència d'una determinada habilitat. A més a més, tenim en compte altres evidències. El tutor individual segueix el currículum de cadascú i l'orienta pel que fa al que li convé en cada moment. A l'hora d'habilitats, s'avalua l'actitud i el procés de l'habilitat en ella mateixa.

c) Els projectes:

Els alumnes dediquen 9 hores setmanals a treballar en projectes. Definim els projectes com “un procés planificat d'activitats centrades en l'alumne (per tant, significatiu per a ell) que parteixen d'un repte en vistes a un resultat.”

Hi ha 2 tipus de projectes: els de **tema tancat** i els de **tema obert**.

En els projectes de tema tancat els alumnes han de passar per la llista dels nou coneixements (de les tres àrees de medi: CCEE, CCSS i tecnologia) i se'ls hi oferirà una llista d'activitats orientatives que poden fer. El tutor individual podrà suggerir als seus alumnes els procediments que poden treballar del seu currículum instrumental. Els professors que fan projectes controlen que les activitats tinguin coherència, i poden aconsellar les activitats però no les fixen a no ser que sigui necessari. (Recordem la necessitat de cedir el poder als alumnes).

En els de tema obert, els alumnes poden triar el tema i els objectius que volen treballar. Fan 17 projectes durant tot el curs. D'aquests, el primer és d'una setmana de durada i té l'objectiu de fer una avaluació inicial de tots els alumnes. Aquest projecte és totalment dirigit. El segon projecte ja té una durada normal (dues setmanes) però també serà dirigit per a que comencin a aprendre a treballar per projectes. Dels altres 15, 7 són tancats: 3 CCSS, 3 CCEE, i 1 tecnologia i els altres 8 són de tema obert.

Cada projecte requereix

Un **avantprojecte**: document que fan els alumnes i que ha de tenir el vist i plau del professor. En aquest document hi ha de constar la següent informació:

- Títol del projecte
- Objectius que es volen aconseguir
- Llistat d'activitats que es faran per aconseguir els objectius proposats
- Signatura del professor

Un **full de repartiment de tasques**: graella on hi consten les tasques programades per desenvolupar el projecte, així com els encarregats de que es duguin a terme, la data d'acabament i la valoració de tot plegat. Aquest full ha d'estar signat per tots els components del grup.

Un **full de seguiment diari**: full que va omplint el relator de cada dia i on ha d'explicar la programació del que volien fer, la feina que han fet i la valoració d'aquesta feina. També posaran els rols que han assumit cadascun dels integrants del grup. Aquest document estarà fet obligatòriament a mà.

Un **dossier** explicatiu (no cal que sigui en paper). Aquest dossier pot ser el complement del producte lliurat o pot ser que el producte mateix.

Un **material digital**: el lliurament dels projectes vindrà acompanyat (o directament serà) d'un material digital (en un format per establir) que serà el que es penjarà a la web. Aquest material ha d'incloure totes les parts del projecte. Es faran, si cal, enregistraments fotogràfics, d'audio i/o de vídeo.

Una **exposició** del projecte. Els documents i productes que es faran servir a l'exposició s'hauran de lliurar el divendres de la última setmana de la quinzena. En el cas que un grup no exposi el dia que toca (dilluns de la setmana següent) el seu projecte no s'avaluarà (com a projecte) i no es publicarà a la web de l'institut ni s'exposarà a l'institut. S'ocuparan 2 hores (per projecte) per a fer i rebre les exposicions. Aquestes seran sempre la 3a i la 4a hora del dilluns.

Els alumnes han de preparar l'exposició amb dos enfocaments, un respecte al que han après del producte i l'altra del procés. El professor serà qui després d'haver fet el seguiment, decidirà quina part hauran d'exposar (i els hi dirà en el mateix moment de l'exposició).

Una **assignació de rols**: Hi ha 4 rols diferents que s'han d'anar variant al llarg de les sessions: organitzador, planificador i encarregat del material, relator i harmonitzador. Si el grup està format per tres components, un d'aquests haurà d'assumir dos rols. Tots els components del grup han d'anar canviant el rol cada dia (per tant en un projecte normal d'una quinzena, un grup de 4 alumnes hauran de passar 2 vegades per cada rol)

Pel que fa a l'**horari**, els projectes duraran dues setmanes i es treballaran a la franja de tardes i a les dues hores després del pati (excepte els divendres).

Agrupaments: Els grups seran de 4 alumnes (en ocasions podrien ser 3). Es permeten algunes excepcions: durant dos dels projectes de tema obert, els alumnes es podran agrupar per parelles. També podran fer un treball individual només una vegada durant la realització d'un dels projectes oberts i podrà ser un treball de recerca, treballar destreses o una feina lliure (amb l'acord del seu tutor individual).

L'agrupament entre els companys de grup de projecte es farà de la següent manera: s'agruparan de tres en tres i el quart component vindrà donat per un sorteig que es farà de 18 alumnes cada projecte (cada vegada 18 de diferents). A més no podran repetir més de 3

vegades el mateix company al llarg del curs.

Pressupost: El centre no posarà diners ni materials (excepte els que hi hagin a l'escola normalment) per a la realització dels projectes. Els alumnes que vulguin comprar algun material diferent, ho podran fer assumint el cost.

Avaluació: Les hores de treball per projectes tenen una valoració horària individualitzada tal com s'ha explicat en parlar de l'avaluació. Hi ha a més un informe avaluatiu que donarà una orientació de què s'ha fet bé i malament. Aquest informe acompanyarà al projecte quan s'exposi a la xarxa per a que tots els alumnes puguin aprendre d'això. L'avaluació individual es tindrà en compte amb el seguiment que fa el tutor individual.

Tots els professors poden VALORAR a qualsevol alumne i enregistrar qualsevol evidència. El tutor individual és el que fa el seguiment però no és l'únic que valora.

Difusió: Els projectes quedaran exposats a l'institut durant la quinzena següent amb l'informe avaluatiu. D'altra banda tots els projectes que es cregui convenient es penjaran a la web de l'insitut. Això ho duran a terme els mateixos professors del projecte, tenint en compte que els que en tinguin molts es repartiran la feina amb els que no siguin tutors.

Com que es veu que els alumnes tenen molta llibertat per fer els seus horaris. No hi ha timbres que anuncien canvis d'activitat ni el moment d'entrar o sortir del centre.

2. Organització:

2.1. D'alumnes:

Tutories de 24: Els alumnes tenen diferents unitats d'organització. El grup de tutoria consta de 12 companys que tenen un tutor per a ells. Cada grup classe està format per dos subgrups de 12 alumnes. Aquest grup més gran disposa doncs de 2 tutors per a les sessions de tutoria. És en aquest grup on l'alumne ha d'aprendre a conviure i a col·laborar i serà on podrà cobrir les necessitats de pertinença, seguretat i autoestima.

El grup disposa de tres hores setmanals de tutoria. Dues d'aquestes hores es fan en el grup de 24 i es dediquen a la cohesió de grup, les dinàmiques de gran grup i les informacions o instruccions bàsiques de funcionament. També es realitza l'assemblea de classe que és on els alumnes fan les aportacions per a la millora del funcionament del centre.

Tutories de 12: Una hora setmanal el grup de 12 que comparteix tutor es reuneix per fer un treball molt més d'equip o "familiar". És una hora de suport emocional, acadèmic i d'implicació en el procés i vida escolar dels companys. Surten en aquests espais els temes més propers, íntims i que demanen més proximitat afectiva. Es busca per

damunt de tot trencar l'aïllament i l'individualisme que regeix la vida acadèmica tradicional als instituts. Es tracta de descobrir que els progressos de cadascú, els èxits i fracassos personals tenen una dimensió col·lectiva i que podem ajudar els companys a canviar les actituds i millorar els comportaments.

Grups de servei: També tenen els alumnes un grup de serveis (equip) que és rotatori i amb el qual col·laboren en la marxa del centre (equip de menjador, de supervisió, de biblioteca, de secretaria, de manteniment, neteja, de butlletí informatiu, ...)

El "**bon dia**": Un cop al dia, com a mínim, els alumnes s'agrupen en assemblea (el "bon dia"), on reben les instruccions del dia i poden comentar breument els aspectes que els interessin.

En aquest moment es reuneixen tots els alumnes del centre ai els professors que hi ha amb la finalitat de prendre consciència del que es ve a fer a l'institut i de gaudir d'un espai ampli d'expressió i d'integració.

Es fa a l'aula gran. Al no haver-hi prou cadires estan drets o s'asseuen al terra.

Abans de l'hora d'entrada sona una música i quan s'acaba es tanquen les portes i comença el Bon dia. Els que no puguin arribar a l'hora s'esperaran fora.

No ha de durar més de 10 min (tot plegat entre començar i acabar un quart d'hora).

1 - Comencem amb una opinió, comentari sobre quelcom d'interès, amb imatges o sense. Serà com l'editorial del dia. Al principi ens en encarregarem els professors. Estem segurs que no haurem d'esperar gaire perquè els alumnes s'hi apuntin.

2 - Seguim amb efemèrides i informacions: aniversaris, sants, fets que poden ser motiu de felicitació o de condol, ... (Qui es responsabilitza de les efemèrides podria ser un grup de servei al centre). En aquest moment s'hi inclouran, si cal, informacions puntuals per a tots els alumnes.

3 - Finalment l'espai d'expressió i d'integració. Alumnes i professors podran manifestar o mostrar el que creguin convenient a la resta (una frase, un poema, una cançó, ..). També es podrà cantar junts ... Es pot reproduir una música o una cançó, ...

A partir d'aquí tothom anirà als respectius espais per a començar la jornada.

2.2. De professorat:

El professorat està organitzat en un grup únic o **clastre** que comparteix totes les tasques de forma cooperativa. Hi haurà responsabilitats repartides i això significa que aquesta persona serà l'encarregada que la feina es faci però no vol dir necessàriament que

l'hagi de fer ella. Totes les tasques tenen un responsable, però aquest no és l'encarregat d'executar-les necessàriament. Cadascú oferirà el que millor sap fer o vol aprendre per a participar en el funcionament del centre. Això vol dir que els responsables es reuniran, si ho necessiten, amb les persones que s'han ofert o a les quals se'ls ho sol·licita, per tal de constituir minicomissions puntuals per a aspectes concrets.

Hi haurà també tasques no organitzatives sinó de **supervisió** de l'equip de professors. Són feines que actuen a manera de vàlvules de seguretat i que ens permetran revisar constantment la marxa de les nostres actuacions per tal que s'ajustin a les idees que defensem: Hi ha per exemple l'encarregat de vetllar per la sostenibilitat de totes les accions que fem, l'encarregat de qüestionar-se en cada moment si el que fem està en línia amb l'ideari, l'encarregat de les relacions humanes entre professors, l'encarregat de recordar la importància de mantenir una visió crítica de la nostra pròpia acció professional,...

Pel que fa als aspectes **pedagògics**, i d'orientació personal, acadèmica i professional, els professors seran tutors d'un grup de 10/12 alumnes. Això implica el seguiment diari, la comunicació amb els pares, les entrevistes amb l'alumne ... Amb tot, tots els professors seran tutors de tots els alumnes en el dia a dia. Això vol dir que no ens inhibirem de cap acció que veiem en qualsevol alumne pel fet de considerar-ho feina del tutor de grup. El mateix passa amb les classes. Tots els professors són professors de tots els alumnes en totes les hores. Malgrat cada un de nosaltres tingui una especialitat en alguna àrea, tots farem de tot i ens especialitzem a ajudar a aprendre. En determinats moments, la nostra especialització d'àmbit serà imprescindible i s'exercirà al servei de la tasca que s'estigui realitzant. Això vol dir que tots som professors generalistes i actuem com a especialistes quan la circumstància ho demana.

La forma de comunicació y de debat sobre els diferents temes és el fòrum del moodle. Allà cada encarregat d'un àmbit organitzatiu planteja qüestions i recollint les opinions dels professors pren les decisions.

Les reunions de treball pels professors són el claustre i l'equip docent. Hi ha a més dues hores cada 15 dies de formació en equip per treballar els aspectes de la tecnologia, l'educació per la sensibilitat, treball per projectes i l'anglès, a més de tècniques pedagògiques de metacognició, seguiments, suport i mediació.

2.3.D'espais:

Donem una especial importància a la distribució d'espais donat que considerem que condicionen en gran part les activitats que s'hi fan. Volem mantenir en els espais un equilibri entre la funció específica de cada espai i la seva polivalència. Això vol dir que cada espai estarà

dissenyat per a una funció determinada però al mateix temps ha de permetre reconvertir-se quan les circumstàncies ho demanen. Es tindrà cura, amb la màxima atenció del disseny, la distribució i l'ambient de cada espai.

Procurarem que els alumnes tinguin tots un lloc per guardar les seves coses. Les **aules ordinàries** disposen d'espais clarament diferenciats. Hi ha dues zones de treball amb taules agrupades en grups de 12 pels grups de tutoria. Hi ha també una zona d'ordinadors i una de material/biblioteca d'aula.

A més de les aules normals, hi ha **aules més específiques**. Una sala amb bancs de treball i taules de laboratori equipada amb les eines i material per a les tasques més manuals o tècniques. El centre disposa també d'un espai sense mobiliari ni aparells, amb catifes, per tal de fer activitats d'expressió, relaxació, contemplació o descans.

Es tindrà molt en compte que els alumnes siguin molt respectuosos amb el material i l'actitud dins els espais de treball. L'ambient ha de ser de pau i el treball s'ha de fer sense tensions ambientals però amb constància i dedicació. Es procurarà tenir especial cura en la decoració de cada espai.

El menjador és una activitat educativa més i tant l'espai com les activitats que s'hi facin estaran regides pels mateixos principis que la resta d'activitats i dirigides o supervisades pels professors.

Els despatxos i sales de professors també s'ajustaran als criteris descrits.

El pati també es considera espai escolar i la distribució de mobiliari i tasques que s'hi fan seguiran els mateixos criteris estètics i funcionals que la resta d'espais. Es procurarà que hi hagi taules d'exterior, plantes i hort escolar.

3. Reglament de règim intern:

Aquest document s'emmarca en el Decret de Drets i Deures dels Alumnes i en el Projecte Educatiu de l'Institut de Sils.

Apartat de convivència:

IDEES FONAMENTALS:

1. L'objectiu de tractar en aquest document la convivència és fomentar la millora de les qualitats personals i socials de tots els que vivim a l'institut per tal que aprenguem a participar de forma lliure i autònoma en la societat per mitjà de l'autodisciplina.
2. Tots som aprenents i per tant cada problema o conflicte que se'ns presenta és una oportunitat per aprendre. Negar o ocultar les nostres dificultats només retarda l'aprenentatge. Assumir-les és el primer pas per superar-les.
3. La convivència al nostre centre està regida pels valors que ens han de permetre desenvolupar totes les nostres potencialitats. Qualsevol activitat i acció de qualsevol membre de la comunitat educativa ha d'estar regida pel respecte i pel desenvolupament d'aquests valors.

Són:

- Respecte a un mateix: atenció i cura del propi cos (salut, higiene,...), autoestima i gestió de les emocions.
- Respecte a les persones. (tolerància, civisme, democràcia, convivència,...)
- Respecte a l'entorn. (sostenibilitat, cura del material i les instal·lacions,...)
- Sociabilitat. (Participació crítica, relació social, autonomia i cooperació,...)
- Treball i estudi: (esforç, planificació, formalitat, dedicació, eficiència,...)

APLICACIÓ PRÀCTICA:

4. Els professorat i les persones en qui deleguin la autoritat són els encarregats que cada situació conflictiva esdevingui un motiu per aprendre. Ells són els que catalogaran les diferents accions com a faltes o no, segons els valors que hem esmentat a l'apartat anterior.
5. L'exigència de respectar les normes i valors és la mateixa per a tothom, però la intervenció educativa pot ser diferent en uns casos que en altres. Sempre es busca intervenir de la forma més eficaç per tal d'aconseguir l'autonomia de l'alumne respecte als seus problemes.
6. Professors i alumnes són iguals en dignitat però tenen diferents responsabilitats. Els professors són responsables dels actes dels alumnes i els alumnes no ho són dels professors. En cas que tinguin queixes o vulguin manifestar el seu

- descontentament, tindran els mitjans per fer-ho i se'ls educarà per tal que aprenguin a fer-ho de la forma correcta. (La que ajuda a millorar la relació entre tots)
7. A l'institut no hi ha càstigs si entenem per càstigs obligacions doloroses que es deriven automàticament de les faltes. Sí que hi haurà accions educatives correctores en cada cas, que seran estudiades i aplicades de forma personal segons la circumstància i atenent sempre l'objectiu de cedir l'autonomia del propi control a l'alumne. (Vegeu punt 10)
 8. Considerem dos tipus d'intervencions: la de contenció (destinades a impedir els danys a les persones i les pèrdues dels drets dels altres) que han de ser immediates i les accions educatives que busquen avançar en la resolució del conflicte.
 9. La contenció: Cal atendre les conductes inacceptables actuant amb fermesa i amb força si cal, però sempre lluny de la violència i l'animadversió. Els alumnes han de col·laborar amb els professors quan es troben en una situació que requereix contenció ja que afecta tota la comunitat.
 10. Les mesures correctores s'aplicaran quan es detecten en els alumnes mancances en el seu control i en el respecte als valors del centre.
 11. Les mesures correctores no han de denigrar ni ferir l'autoestima, han de ser raonades i raonables i hem de treballar per tal que l'alumne accepti la mesura proposada per a la seva millora.
 12. Cal rebutjar les accions però no les persones i creure sempre que l'alumne pot fer algun aprenentatge que millori la seva resposta a situacions semblants.
 13. Les intervencions en la resolució dels conflictes han de partir d'un diàleg entre persones conscients dels seus sentiments i desigs, tranquil·les, no pas alterades o enfadades.

CONVENCIONS: (Aquestes instruccions són arbitràries en el sentit que podrien ser diferents i igualment correctes. Són, però, la nostra forma de fixar el que entenem per "saber estar" a l'institut.)

14. A les hores de classe i d'activitats no es pot menjar ni beure excepte aigua si cal.
15. No es poden tenir connectats els aparells electrònics com els mòbils o reproductors de música a les hores de classe i d'activitats. A les hores del pati i d'esbarjo sí que es poden fer servir.
16. Es requereix l'ús d'una vestimenta higiènicament correcta i adequada a les activitats, que principalment estan enfocades al treball i l'estudi.
17. Caldrà dominar dues modalitats de "saber estar". L'anomenada *familiar* i la *formal*. La *familiar* és la quotidiana i habitual i permet una certa flexibilitat en la postura, el vestir i l'expressió dins de la correcció. La *formal* demana ser

especialment curosos en el tracte, la postura, el vestir i les formes. La practiquem quan rebem visites o anem a actes públics.

4. Dimensió social:

4.1 Implicació en la vida dels municipis:

L'institut de Sils té clara consciència que és un servei públic. Els alumnes han d'aprendre a implicar-se en el seu medi social i natural. Han de treballar per a preservar el medi ambient i per això se'ls estimularà a fer projectes sobre l'entorn. També han d'estar clarament implicats en la vida dels municipis. Han d'estar informats i participar amb propostes constructives en la vida del seu poble. Aquest treball local no ha de fer perdre de vista la visió global. S'estimularà la consciència de pertinença al món treballant la solidaritat, la crítica i la sensibilitat envers tot allò que ens envolta. "Res del que és humà no ens és aliè" podria ser una de les nostres màximes.

Tot això implica la pràctica normalitzada de llegir els diaris i visitar els mitjans de comunicació, la col·laboració amb l'ajuntament i les associacions cíviques del poble i la comarca.

4.2 Dinamització de la comunitat educativa:

L'institut de Sils vol també potenciar el **treball amb els pares**, conscients com som que sense ells la nostra tasca és molt difícil que tingui èxit. Per això procurarem treballar conjuntament i fomentar la participació dels pares a l'institut. Ens oferim també per a donar suport a l'Associació de pares i per a instituir una escola de pares permanent.

Igualment pensem que s'hauria de fomentar el **treball amb els companys dels altres nivells educatius** (escola de primària i infantil). Pensem que caldria instituir equips interdisciplinaris de treball i formació. Es podrien endegar projectes conjunts d'àmbit municipal.

PROPOSTA ORGANIGRAMA

Justificació: Proponem una gestió basada en càrrecs, és a dir, una gestió amb una estructura compartimentada a priori a partir de les diferents funcions. Proponem que hi hagi uns compartiments que tinguin sentit en el nostre model de centre i que suposin un model de gestió que podria mantenir-se al marge de les persones i on tothom tindria clar quines són les seves responsabilitats. Seria una estructura exportable i fàcilment explicable a la comunitat educativa (admin, pares..) i a altres centres que tinguessin un model pedagògic com el nostre. Per a nosaltres, una gestió compartida en funció d'altres criteris (p.e. Si em ve de gust fer això i allò, o si m'agrada...) no és eficaç, genera descoordinació i un volum de feina exagerat (exemple el fòrum)

DIRECTOR

CAP D'ESTUDIS

SECRETARI

COORDINADOR PEDAGÒGIC

(Aquests càrrecs els contemplem amb reducció significativa, poder i responsabilitat destacable en la gestió del centre).

La resta de càrrecs tindrien només reducció horària i el sou corresponent a cap de departament o tutor o el que sigui...

COORDINADOR INFORMÀTIC

Deixem la definició per als entesos en el tema (wi...)

COORDINADOR DE PROJECTES

Administra el pressupost per a cada projecte, vetlla per l'equilibri curricular, coordina els professors preparadors dels projectes, coordina la planificació, preveu els materials...

COORDINADOR HABILITATS / ÀMBITS

Gestiona el currículum al moodle, etc... Administra el pressupost per habilitats i àmbits, vetlla per l'adequació curricular d'àmbits i habilitats, preveu materials, gestiona l'elaboració de materials per part dels professors, les fotocòpies de dossiers i vetlla perquè el sistema de préstec funcioni (coordina encarregats de materials, etc...). També és l'encarregat de seguir els pactes que es prenguin en relació a la dinàmica dels projectes (silencis, agrupaments, hàbits de treball que volem inculcar en aquests espais...)

COORDINADOR TALLERS I ALTRES ACTIVITATS D'EXPRESSIONIÓ

Administra els pressupost per aquestes activitats, vetlla per l'adequació curricular i preveu materials. Fa el que feia en Jaume i també les gestions amb la Laguna o altres espais si s'escau. Coordina la intervenció d'altres professionals o col.laboradors en els

tallers. Vetlla per a què hi hagi alumnes que organitzin alguns tallers i en fa el seguiment.

COORDINADOR PARTICIPACIÓ ALUMNES

Porta el consell d'alumnes, coordina els grups de servei, etc. Vetlla per la participació correcta dels alumnes en les activitats que organitza el centre, etc... Crea nous espais de participació dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa en les activitats (sortides (alumnes guies i pares acompanyants), portes obertes, etc).

COORDINADOR EXTRAESCOLARS I MENJADOR

Gestiona el pressupost dedicat a aquestes activitats. Fa les gestions amb entitats on es fan les activitats (museus, etc), monitoratge, autocars...

COORDINACIÓ DE L'EQUIP

Reunió dels dijous: Hi assisteix tot el claustre i cada coordinador (els petits) ha de donar comptes, informar, demanar l'opinió, etc

Reunió d'equip directiu: Es parlen temes de gestió que si s'escau s'explicaran breument a la reunió dels dijous o als equips docents (segons s'escaigui).

Equips docents: Proposo un equip docent de primer cicle i un de segon cicle. A cada un hi haurà una estructura tancada organitzativa. Per exemple, els 5 primers minuts es dedicaran a decidir qui modera i qui porta la reunió tot seguint els temes preestablerts (comissió disciplinària, seguiment casos, seguiment tutoria...). Cada setmana es designarà una persona que farà l'acta i planificarà la reunió següent omplint els diferents punt de l'estructura de la reunió amb els diferents temes posats al fòrum durant la setmana.

COORDINACIÓ MOODLE

Proposem un fòrum d'intranet per cada una de les tres reunions. És dir, un fòrum de gestió, un de coordinació i un d'equip docent.

Fòrum de gestió: hi haurà els temes relacionats amb la gestió de cap d'estudis, direcció, administració, etc. En aquest fòrum tothom hi pot entrar i dir la seva, però els responsables de seguir-lo són els membres de l'equip directiu.

Fòrum de coordinació: Hi haurà els temes relacionats amb les coordinacions esmentades anteriorment, tothom hi té accés i hi pot dir la seva, però els encarregats de mantenir-lo seran els responsables de cada àrea.

Fòrum equip docent: Un fòrum concretat a partir de grups (1A,1B...). En són responsables els tutors i cotutors de cada grup. Tothom hi té accés i hi pot dir la seva. En aquest fòrum s'hi anotaran, sobretot, els aspectes o coses que hagin succeït durant la setmana per tal de poder-ne parlar amb fluïdesa a l'equip docent. En aquest fòrum també hi constaran les mesures d'atenció específica que es prenguin per part de tot l'equip docent de forma coordinada (mesures disciplinàries, pedagògiques, etc).

PROPOSTA DE PROJECTES - 08/07/2010

| | | |
|---|------|---|
| <p>PRIORITAT A TREBALLAR EN ELS PROJECTES</p> | 1r | Saber repartir i compartir feines. Comportar-se, respectar-se i responsabilitzar-se. |
| | 2n | Sobretot responsabilitzar-se i ajudar-se. |
| | 3r | Volar, explorar al màxim (per alguns molts caldrà insistir en els anteriors) |
| <p>AGRUPAMENTS</p> | 1r | Els fa el tutor, estables (3 mesos). |
| | 2n | Els fa el tutor, estables (2 mesos), però els alumnes participen més en la formació dels grups. |
| | 3r | Es fa un treball a nivell de tutoria amb els alumnes per anar formant grups amb diferents criteris. No són estables. Poden haver-hi diferents criteris d'agrupament (per interessos, etc) |
| <p>PRESENTACIÓ</p> | tots | Ha de ser atractiva, motivadora, més ben programada del que l'hem fet fins ara, entenem que cal millorar-la. Ha de servir per argumentar la importància de tractar aquell tema. Cal que serveixi per estimular i per recollir coneixements previs (aprenentatge significatiu), un devat, una peli, mil coses hi poden haver. Si el dossier és més simple no perdrem tant temps a explicar-lo. |
| | tots | Hi haurà un dossier per profes i un altre pels alumnes, més simple. Presentarà activitats multinivell (quant a continguts i terminis de presentació, etc) sobre el mateix tema i que incorpori el que es treballa als àmbits (o al revés? Als àmbits aprofundirem des de l'àrea el que es treballa en els projectes?) |
| <p>TIPUS DE PRODUCTES</p> | tots | Han de tenir en compte les intel·ligències múltiples, per tant, en la mesura que puguem caldrà incorporar productes de caràcter intel·lectual, expressiu, manipulatiu, etc |
| | tots | Professors voluntaris. En prepararan 10 projectes, els mateixos temes des de primer fins a tercer. Però vetllant per donar un caire diferent a cada nivell/promoció en la línia de l'autonomia, etc... És a dir, el mateix dossier per als professors de primer a tercer, però pels alumnes, pot ser que se'ls donin dossiers diferents (inclús dins el mateix grup classe, diferents dossiers per diferents grups). No pot ser que multinivell vulgui dir mamotreto. |
| <p>PREPARACIÓ DELS PROJECTES</p> | tots | |

| | | |
|-----------------------------|------|--|
| EXPOSICIÓ | tots | Cal potenciar-la. Pels alumnes ha de tenir la mateixa importància que la prova de competència, amb la diferència que es manté nota de procés però donant-li més pes en la final de l'any. Cal determinar diferents tipus d'exposicions: no sempre han de ser de mode pantalla que fem tant sovint. Recordem el projecte de sustainability, també pot ser un debat, pot ser una exposició de cninguts, etc... Cal que serveixi per demostrar el que han après durant el projecte i això no es pot fer únicament dient... "jo he après..." |
| TIPOLOGIA DE PROJECTES | | Depèn de que els dissenyi sortiran projectes diferents però cal fer un esforç per introduir l'ABP (aprenentatge basat en problemes) i el tema de les WEBQUEST. |
| RECICLATGE I SOSTENIBILITAT | | No pot ser que cada any comencem de 0 i que sempre ens ho anem elaborant tot. Cal reciclar, reutilitzar... coses que ja estan publicades per nosaltres o per altres. |
| DUBTE | | La graella. Qui posa les creuetes i quan? |



COORDINACIÓ PEDAGÒGICA: TREBALL COOPERATIU

per [Josep M. Carbó Teigeiro](#) - dimarts, 13 juliol 2010, 09:59

Acords sobre com es desenvolupa el treball cooperatiu:

1. Tots els cursos agrupen els alumnes de cada classe en equips de 4 aproximadament que s'anomenen "equips base".
2. Els equips base tenen com a finalitat ajudar-se a aprendre cada cop més i la seu funcionament serà avaluat d'alguna forma. Cada grup té els seus propis objectius específics, que inclouen compromisos personals dins del grup que es regularan en un pla d'equip.
3. Els equips base són fixos tot el curs.
4. Els equips base els formen els professors buscant l'heterogeneïtat i evitant incompatibilitats.
5. Els equips base s'asseuen junts, per parelles, de forma que fàcilment puguin desenvolupar un treball conjunt.
6. La ubicació dins l'aula d'aquests equips pot anar variant al llarg del curs i també poden variar la disposició de les parelles dins l'equip, però no deixen de seure tot l'equip junt.
7. Entre els tutors del grup es reparteixen la tutorització d'aquests equips.
8. Els equips base s'entrenen en el treball cooperatiu de forma sistemàtica i intencional en una hora de tutoria.
9. Els professors d'àmbit i [habilitats](#) procuraran practicar el treball cooperatiu amb les estructures pròpies.
10. En els [projectes](#) el treball cooperatiu es desenvoluparà de forma intencional en unes sessions inicials molt estructurades tipus àmbit o [habilitats](#) en les que es proposaran coneixements necessaris per a la realització del projecte a partir d'estructures generals de treball cooperatiu.
11. Durant els primers [projectes](#) els equips base seran els grups de projecte. De forma progressiva es podran canviar. El primer projecte es farà en equips base. A 1r., coincidiran tot el trimestre.

PROJECTE 1 : EL MEU POBLE

Presentació: Demanda de l'alcalde (filmació i/o carta) proposant-los una avaluació del que funciona del poble i del que cal millorar.

Objectius: que els alumnes coneguin l'organització municipal i les característiques bàsiques del poble (Sils i Riudarenes).

Concreció dels objectius: Coneixement de l'Ajuntament, serveis, institucions, comunicacions, oci, associacions, tradicions, composició social i ètnica, participació en la vida del poble. característiques mediambientals,....

Enunciat i problema

A l'Alcalde de Sils li agraria saber què penseu cadascú de vosaltres del vostre poble. És per això que us demana que feu una avaluació seriosa d'algun àmbit perquè Sils sigui un poble més complet en el futur.

Us aconsella que feu un DAFO (que és un estudi que solen fer les empreses per fer-les més productives i eficients) per especificar les mancances i les forteses de l'àmbit escollit en el Sils actual.

Les lletres DAFO volen dir:

- D- Debilitats de l'empresa
- A- Amenaces o perills de l'empresa
- F- Fortaleses de l'empresa
- O- Oportunitats que ofereix l'empresa

Àmbits sobre els quals podeu treballar :

- a) àmbit medioambiental (deixalleria, recollida de residus, planta depuradora, els aiguamolls...).
- b) àmbit urbanístic (barris, urbanitzacions i serveis, circulació...).
- c) àmbit cultural i patrimonial (la història bàsica de Sils, monuments, l'escut, la demografia bàsica, la democràcia a Sils, prohoms, arxiu, museu de l'automòbil Claret..)
- d) àmbit de joventut (l'oci: discoteques, clubs, sales de festes, festes populars, carnivals, esplai parroquial, centre cultural La Laguna,...).
- e) àmbit d'organització política (l'Ajuntament: composició política i representats, les àrees de govern, l'organització, comunicació amb l'usuari, el Consell Comarcal: gossera, CAP, transport escolar, pla d'acollida d'immigrants, Jutjat de Pau...).
- f) àmbit participació ciutadana (les associacions: associació de sevillanes, associació de veïns), comissió de festes, esbart dansaire, joves de Sils, la cuina de Sils...).
- g) àmbit de promoció econòmica i turisme (les indústries de Sils, el mercat, el turisme rural, restaurants, fondes, bars, comerços diversos, centre de jardineria, àrees de visita cultural o biològica, Els aiguamolls de Sils-, apartaments, centre de meditació, circuit de karts, ...).
- h) àmbit de serveis: llar d'infants, parvulari, biblioteca, escoles, institut, geriàtric, pavelló esportiu, serveis jurídics...

Productes per triar en el vostre DAFO:

- a) Pòster itinerari / Vídeo difusor del recorregut del producte / Col·lecció de pòsters recorregut deixalles
- b) Maqueta amb principals serveis/ Vídeo denúncia sobre les barreres arquitectòniques
- c) Exposició fotogràfica/ construcció motor/ maqueta
- d) Mural/Plànols
- e) Dossier / estudi
- f) Cartell/ programa

Presentació de les solucions:

La idea és que presenteu a l'alcalde **quatre productes diferents** que serveixin per avaluar l'àmbit que heu decidit estudiar (un producte ha de servir per exemplificar les debilitats de l'àmbit, l'altre les amenaces, l'altre les fortaleses i l'últim, les oportunitats futures que ofereix el vostre àmbit d'estudi).

Criteris d'avaluació:

Graella de competències (lligada amb àmbits de medis i el que es pugui d'instrumentals).

Temporització:

El projecte es durà a terme durant el mes d'octubre. Nombre d'hores execució projectes: 22 hores. Avaluació: 4h.

Total= 26 h. mensual de projecte (o 28 si no hi ha festes).

Possible seqüenciació:

. Primera setmana (4-7 octubre): tècniques treball cooperatiu + àmbit necessaris (4h.) + presentació projecte i tria de productes (4h.)

. Segona setmana (11-14 octubre / Festa del Pilar el 12): execució del projecte (6 h.)

. Tercera setmana (18-21 octubre): execució del projecte (8 h.)

. Quarta setmana (25-28 octubre): 8h.

dilluns 25 - continuació del projecte (2h)

dimarts 26 - continuació projecte (preparació exposició oral i acabament projecte) (2h)

dimecres 27- exposició oral + entrega de productes (2h.)

dijous 28 - prova de competències ciències/tecnologia + prova de competències humanitats (2h.)

Correcció proves: en els àmbits respectius.

Acords de la reunió del dia 15 de juliol sobre PROJECTES

EI DOSSIER DEL PROFESSORAT seguirà la següent plantilla:

- Tema
- Objectius: [Competències](#), metes de comprensió i estructures cooperatives
- Enunciat, motivació
- Productes: Quins? Quants? Material? Incloure bibliografia
- Criteris d'avaluació: Productes i proves de [competència](#) ([competències](#) i metes)
- Programació de les 4 hores que es faran al principi de la sessió de [projectes](#) (2 hores els dilluns i 2 hores els dimarts). Aquestes hores inclouran el contingut associat amb el projecte i/o les tècniques cooperatives.
- Atenció a la diversitat (activitats de reforç i ampliació)
- Activitats complementàries: sortida i altres (explicació del projecte a fora, visites, bibliografia...)
- Temporització

EL DOSSIER DE L'ALUMN@ inclourà:

Tema, objectius (modificats), enunciat (modificat), productes, criteris d'avaluació (modificat), atenció a la diversitat (modificat), activitats complementàries i temporització.

Els vetlladors de les [competències](#) faran les creuetes oportunes pel dilluns dia 19 de juliol.

L'ordre dels temes de [projectes](#) de 3r d'ESO ja està acordat (fòrum-currículum).

En els [àmbits](#) de 1r i 2n d'ESO del curs 2010-2011 es treballaran els mateixos temes que l'any passat.

La Comissió de reciclatge de [projectes](#) adaptarà els exercicis dels [projectes](#) de primer i segon ja fets i hi afegirà les [competències](#) oportunes.

MOLTES GRÀCIES LÍDIA!