



Bartomeu Buira i Ferré

Supervisor: Xavier Gimeno i Soria

Llicència d'estudis retribuïda pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Curs 2008-2009



A en Xavier Gimeno Soria, supervisor de la llicència, per creure i ajudar-me a confiar amb les meves possibilitats, sense plànyer un acompanyament realista i exigent.

A en Ramón Roureda, Carme Comes i resta de l'equip de l'Institut de Ciències de l'Educació, secció de professorat no universitari, de la Universitat de Lleida, pel suport al projecte d'aquesta llicència i les facilitats donades per al seu desenvolupament.

A les persones entrevistades: Carme Comes, Laura Rexach, Jaume Cortada, Marta Duñach, Xavier Florensa i José Maria Ayerra, per compartir de forma generosa temps, records, idees i pensaments.

A l'Anna Alsina, l'Eduard Buiria i la Cecília Cerón per la col·laboració en la transcripció de les entrevistes.

A Sílvia Cano, Josefina Culleré i Mercè Sorribes per possibilitar el viure una experiència de formació dissenyada entre persones i adreçada a les persones. Per compartir desitjos, pensaments i emocions del treballar en grup.

Als components del grup 4x4 de la Universitat Autònoma de Barcelona per l'escolta i les aportacions de les sessions de revisió conjunta realitzades.

A les persones que organitzen i han participat en el Màster de Psicoteràpia Analítica Grupal, per acompanyar la definició i orientació d'unes inquietuds que, a la fi, han fet possible aquest treball.

A Pere Peris per estar a disposició quan m'ha estat necessari. A Carme Senserrich per compartir els neguits d'una etapa i un procés en un any especial en molts aspectes.

A Gemma Fabregat per la seva minuciositat en la revisió final.

Al Javi, per fer-me sentir amorosament cuidat i fortament acompanyat.

Agraïments

A la Cecília, l'Anna, la Irene i l'Eduard, per acompanyar-me, des del seu propi procés vital.

Índex

Resum	5
1. Presentació	6
2. Introducció	9
3. Textos	14
3.1. Professionals de nova incorporació	16
3.1.1. Caracterització del professorat novell	17
3.1.2. Situació del professorat novell	19
3.1.3. El professorat novell a Catalunya	22
3.1.4. Els inicis i les necessitats de formació	24
3.2. La persona del docent	28
3.3. Inserció en el sistema educatiu a Catalunya	35
3.3.1. Exercir la docència en el segle XXI	36
3.3.2. Principis i finalitats de l'educació	37
3.3.3. Serveis i recursos educatius per a la inserció en el sistema educatiu	39
3.3.4. El centre i el seu entorn; la comunitat educativa	41
3.3.5. Competències professionals per a l'exercici docent	42
3.4. La dimensió grupal	44
3.4.1. Els grups; espais de creixement	44
3.4.2. Els grups de reflexió; orígens i àmbits d'intervenció	49
3.4.3. Els grups de reflexió; descripció del dispositiu	51
3.4.4. Els grups de reflexió; algunes experiències	57
3.5. Relats experiencials	59
4. Contextos	66
4.1. Procés de treball seguit	66
4.2. Recerca bibliogràfica	70
4.3. Entrevistes a experts	73
4.3.1. Plantejaments, disseny i desenvolupament	73
4.3.2. Anàlisi de la informació i resultats	78

4.4. Anàlisi de la formació d'interins organitzada per l'ICE de la Universitat de Lleida: contingut i valoracions dels participants	87
4.4.1. Contingut i organització de la formació realitzada en el curs 2008-09	87
4.4.2. Les valoracions dels participants	91
4.4.3. Descripció del procediment	92
4.4.4. Anàlisi de la informació i resultats	94
4.5. Anàlisi dels diaris realitzats pels formadors de la formació del professorat de Secundària que ocupa plaça a Infantil o Primària organitzada per l'ICE de la Universitat de Lleida	103
4.5.1. Origen del material analitzat	103
4.5.2. Descripció del procediment	105
4.5.3. Anàlisi de la informació i resultats	106
5. Conclusions i propostes	112
5.1. Conclusions	112
5.2. Model de formació proposat	122
5.3. Programa de formació proposat	127
5.4. I a continuació?... Alguns dilemes per al futur	130
6. Bibliografia	132
6.1. Recomanada	132
6.2. Referenciada	133

Annexos (en CD adjunt)

- Annex 1. Fitxa document consultat
- Annex 2. Esquemes i mapes conceptuals elaborats:
- 2.1. Presentació del projecte de recerca (octubre 2008)
 - 2.2. Professorat novell -1 (novembre 2008)
 - 2.3. Projecte de recerca (novembre 2008)
 - 2.4. Grups de reflexió (novembre 2008)
 - 2.5. Professorat novell -2 (març 2009)
 - 2.6. Procés seguit en la recerca (març 2009)
 - 2.7. Marc teòric (maig 2009)
 - 2.8. Model de formació (juny 2009)
- Annex 3. Mapa conceptual suport per a l'entrevista
- Annex 4. Guió de l'entrevista
- Annex 5. Escrit sol·licitant l'entrevista
- Annex 6. Informacions, idees i pensaments rescatats de les entrevistes
- Annex 7. Full de valoracions del curs de formació per al professorat interí (Primària i Secundària)
- Annex 8. Resums de les valoracions de la formació per al professorat interí (cursos 2006-07 / 07-08 / 08-09)
- Annex 9. Valoracions dels participants (comentaris, observacions i suggeriments curs 2008-09) Primària i Secundària
- Annex 10. Model de formació per a l'acompanyament del professorat novell.
Presentació en Power Point de les idees bàsiques del model.
- Annex 11. Sabers de mestres: espais de reflexió grupal per a l'acompanyament del professorat novell. Díptic de presentació de l'activitat de formació.

Resum

Atendre la dimensió personal del professorat de nova incorporació des de la formació permanent facilita la seva inserció en el sistema educatiu.

Definim els principis d'un model de formació que tingui en compte la dimensió personal i les necessitats del professorat de nova incorporació a l'Ensenyament Obligatori a Catalunya i presentem una activitat de formació permanent per aquests professionals, fonamentada en el grup de reflexió, que suposa un acompanyament a la seva inserció.

Per a l'assoliment dels objectius d'aquest treball hem dut a terme unes entrevistes a professionals amb experiència en la formació de professionals novells en els àmbits de la salut, l'empresa i l'educació, hem efectuat una anàlisi de les activitats de formació específiques que es proposen per al professorat de nova incorporació a Lleida, així com una revisió de les valoracions que en fan els participants en aquesta demarcació. Igualment, hem analitzat els diaris de les sessions de treball confeïts pels formadors de la Formació per a professorat de Secundària que ocupa plaça a Primària o Infantil organitzada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida.

Hem constatat que el professorat novell afronta una gran quantitat de reptes que posen a prova la seva dimensió més personal, que la formació específica plantejada està més centrada en l'àmbit dels coneixements tècnics i que els grups de reflexió es configuren com a dispositius que permeten, precisament, identificar, revisar i contrastar de forma vivencial els recursos personals dels seus participants.

Les conclusions principals ens porten a confirmar la importància de tenir en compte la persona del docent en l'acompanyament del seu procés d'inserció, i la necessitat del plantejament d'un model de formació que atengui també aquest aspecte dels professionals.

El treball presenta, doncs, la descripció d'un model de formació centrada en la persona, i proposa una activitat de formació permanent específica per al professorat novell fonamentada en els grups de reflexió que suposa un acompanyament a les persones que s'inicien en la docència.

1. Presentació

*Mai no se sap,
quan comences el camí
per on el camí et durà,
si pel desert
o vora mar,
si per paisatges benignes
o a través del pedregar.*

*Mai no se sap.
L'únic cert és
que quan l'acabes,
tard o d'hora, no serà
qui l'acabe ja el mateix
que aquell que el va començar.*

Marc Granell (Tard o d'hora)

Exerceixo d'educador a l'escola pública des de fa 27 anys. La trajectòria en centres de primària i de secundària ha coexistit, passats els primers anys d'inserció, amb la participació en activitats de formació de formadors de tipologia i contingut ben divers.

En tots aquests anys no ha resultat fàcil trobar els espais necessaris, tant a nivell temporal com estructural, per tal d'aprofundir en tot allò que hem anat generant, vivint i compartint amb altres persones de la professió.

Dins d'aquest context, el moment vital (personal i professional) en el que em trobo m'ha portat a plantejar nous reptes relacionats amb el servei que pot tenir per als professionals que comencen l'experiència emocional d'ensenyar i aprendre¹ assolida al llarg d'aquests anys.

Experiència que, per al desenvolupament d'aquest projecte, s'ha vist complementada i enriquida pel treball realitzat en altres àmbits com ara:

- La conducció de grups de reflexió de pares i mares (des de fa més de 10 anys). D'aquí en trec l'experiència d'una metodologia que afavoreix la reflexió i el creixement personal, i que comporta un bon acompanyament als pares i mares en l'exercici de la seva funció.
- La participació, des dels seus inicis (curs 1998-99), en els Cursos de Qualificació Pedagògica organitzats per la UdL com a professor responsable de l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, fet que em facilita el contacte amb les necessitats, les pors, les il·lusions dels futurs professors, en aquest cas de secundària.

- La coordinació i participació com a formador en els Cursos per a professorat interí/substitut d'Educació Secundària que ocupa plaça a l'Educació Primària o l'Educació Infantil organitzats per l'ICE de la UdL durant els dos darrers anys. Des d'aquests cursos comparteixo l'experiència i la vivència del professorat que inicia el seu treball en una escola de primària dins d'uns espais que tenen en compte la veu i l'experiència de les persones.
- La realització del Màster en Psicoteràpia Analítica Grupal organitzat per la Universidad de Deusto i la Fundación OMIE. Formació que em deixa clar, des de la vessant més vivencial, el paper que tenen els grups en la construcció i creixement personals.

Així és que aquest projecte ha estat plantejat, i sobretot ha estat viscut, com una oportunitat per:

- . Partint de la pràctica i l'experiència, revisar i ordenar una sèrie d'idees relacionades amb la formació permanent del professorat.
- . Intentar anar més enllà i construir un model de grup de reflexió que pugui generar una proposta de formació continuada, concreta i fonamentada.
- . Donar sortida a una inquietud i aconseguir un repte individual docent que de ben segur ha d'afavorir el propi desenvolupament personal i professional.

La incorporació de nou professorat als centres educatius comporta, sovint entre els professionals més veterans, reaccions ambivalents: recel, desconfiança, il·lusió, indiferència, estima, oportunitat de canvi. Més enllà de les emocions que aquest fenomen genera, penso en la importància que suposa potenciar una bona acollida al professorat novell per tal d'afavorir la inserció d'aquests nous professionals al sistema.

Una altra motivació per al plantejament d'aquesta recerca ha estat la voluntat de tenir en compte el saber i l'experiència del professorat experimentat i posar-los al servei de l'acompanyament del professorat de nova incorporació dins de l'ensenyament obligatori.

Una darrera raó que m'ha mogut en el desenvolupament d'aquest projecte ha estat el poder afegir el propi granet de sorra a les aportacions que tenen la persona del docent com a eix central de la formació. Ajudar a estendre els espais que contempen

¹ Expressió recollida del títol del llibre: Salzberger-Wittenberg I., Henry G., Osborne E. (1996). Barcelona. Edicions 62.

l'acompanyament i la cura del professorat com elements claus en tot procés de canvi, de millora del Sistema Educatiu i de la seva qualitat.

Tot plegat m'ha animat a presentar els resultats d'aquest treball essent conscient de les limitacions que l'acompanyen i valorant, també, l'oportunitat que he tingut per poder reorientar les meves energies, estudiar, ordenar, reflexionar i proposar un recurs més per a l'acollida del professorat de nova incorporació.

2. Introducció

*Una petita variació en el nostre punt de vista es tradueix en un canvi de conducta,
una altra manera d'afrontar les adversitats.
Una forma de pensar dirigeix una resposta; una reacció; un convenciment
interior comporta un canvi d'actitud.
Una certesa modifica tota una vida.*

José Luís Villar (Mensaje desde el silencio)

Els canvis que s'estan donant en el sistema educatiu i en la nostra societat ens fan pensar en noves formes d'entendre el paper dels professionals de l'educació i per tant, també, de la seva capacitat.

La societat del segle XXI que viuen els docents, caracteritzada per la facilitat del contacte amb un volum d'informació inabastable, incerta i amb data de caducitat, amb uns continguts a ensenyar i contextos cada cop més heterogenis, amb l'encàrrec d'ensenyar competències per a aprendre a viure en un món molt canviant, està generant una nova cultura educativa.

La incorporació de nou professorat al sistema ha de tenir en compte les característiques del context on es desenvolupa actualment aquesta professió i adaptar la formació a aquestes necessitats.

L'àmbit d'estudi d'aquest treball és, doncs, la formació permanent del professorat d'Ensenyament Obligatori a Catalunya i, més en concret, aquella que va destinada al professorat de nova incorporació.

Naixem, vivim i treballem en grup i amb grup. És per això que l'estudi que es presenta ha volgut incidir en aquells aspectes personals i professionals del professorat novell que es posen en joc en les diferents situacions grupals en les que treballa.

Hem anat consolidant la idea que els espais d'anàlisi i reflexió grupals on afloren aquests components afavoreixen el creixement tant professional com personal i, per tant, una bona inserció dins del sistema educatiu

En aquests darrers anys les dades ens confirmen que s'està produint un increment important de professorat novell que es va incorporant al sistema. Aquest increment del nombre de professorat, principalment jove, suposa una oportunitat per dotar d'unes eines

professionals i també personals a les persones que estan incorporant-se a aquest col·lectiu professional, tot aprenent dels errors i les mancances que detecten els membres més experts i veterans (insatisfacció docent) i generar, així, un veritable entorn d'acompanyament.

La incorporació, però, no sempre porta implícita la inserció, amb la qual cosa s'ha desplegat tota una sèrie d'oferta formativa que intenta afavorir l'assoliment d'aquest objectiu. Així ens trobem amb la instauració de cursos obligatoris per al professorat novell (interins i substituïts) i els corresponents cursos voluntaris per al professorat tutor. També la creació del portal virtual Comencem bé! està suposant un recurs més en l'acompanyament de d'aquestes persones, però tot i així ens trobem amb grans mancances en aquesta fase important de la carrera professional.

Per altra banda es van fent cada cop més presents models de formació que han de promoure l'adaptació als canvis anteriorment citats, com ara la pràctica reflexiva (Reflective Practice) proposada per Schön (1983), i temes que comporten una revisió de les aptituds i competències personals i professionals del professorat com ara el perfil i la identitat docent, l'educació emocional i el desenvolupament professional, la seguretat i la salut laboral dels aspectes psicosocials.

Davant dels plantejaments que proposen una formació centrada en la tasca, molt desenvolupada i amb molta tradició en el nostre territori, van agafant protagonisme, i cada cop més sentit, activitats de formació centrades en els recursos disponibles per a la persona del docent. En aquesta línia trobem el pronunciament del Consell Escolar de Catalunya en el document aprovat que porta com a títol "Educar les emocions" (2003), així com la creixent aparició de programes i d'activitats de formació en educació emocional i en la prevenció de riscos psicosocials del professorat.

Al I Congrés Internacional "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado" celebrat a Barcelona el passat mes de setembre de 2007, Francesc Imbernon senyalava la necessitat d'atendre els aspectes personals dels professionals de l'educació i moltes de les intervencions dels principals ponents compartien i confirmaven aquest requeriment: Denise Vaillant, en la seva conferència, apuntava la necessitat de generar mecanismes a partir dels quals els docents es reconeixin a si mateixos a fi de facilitar el reconeixement a nivell social. Xavier Gimeno, en el taller "La construcció de la

identitat docent a través de la formació", invitava els assistents a recrear i viure el viatge com a imatge de construcció d'aquesta identitat.

Els objectius del treball que es presenta han estat:

- Revisar els models explicatius sobre els grups de reflexió existents en els àmbits de l'empresa, la salut i l'educació.
- Caracteritzar el context en el que s'està desenvolupant la inserció del professorat de nova incorporació en l'Ensenyament Obligatori de Catalunya.
- Construir un model de grup de reflexió que pugui aplicar-se en el context del Sistema Educatiu Obligatori a Catalunya.
- Concretar una proposta sistemàtica, coherent amb el model de grup de reflexió construït, aplicable a la formació continuada del professorat de nova incorporació a l'Ensenyament Obligatori.

Aquests objectius responen a una sèrie d'hipòtesis que, en forma de pregunta, han guiat el desenvolupament del projecte:

- Existeixen espais de reflexió grupal per a professionals de l'educació, de la salut o de l'empresa que tenen com a finalitat acompanyar en el creixement personal i professional de l'individu? Quins models explicatius els recolzen?
- Quin tipus de necessitats cobreix la formació institucional que es proposa al professorat de nova incorporació en el Sistema Educatiu a Catalunya?
- És possible construir un model de grup de reflexió que s'adapti, com a activitat de formació, a les característiques i les necessitats del professorat de nova incorporació a l'ensenyament obligatori a Catalunya?
- Podem elaborar una proposta de formació permanent per al professorat de nova incorporació que suposi un acompanyament en la seva inserció dins el sistema d'Ensenyament Obligatori, a la llum dels diferents models que expliquin els grups de reflexió anteriorment esmentats?

La informació exposada en aquesta memòria s'organitza bàsicament en tres grans blocs. En primer lloc un capítol on es recullen els sabers als quals hem entrat en contacte i que ens han servit de base per a les propostes que presentem. Els "textos" consultats ens han permès confirmar i també desestimar idees i arguments que més tard ens han servit per orientar el nostre treball.

Informacions que hem agrupat en diferents apartats i que suposen els eixos de la fonamentació teòrica de la recerca realitzada.

Els professionals de nova incorporació, la persona del docent, la inserció en el Sistema Educatiu a Catalunya, la dimensió grupal i els relats experiencials presenten una sèrie de coneixements que ens han estat necessaris per a ubicar i orientar el treball que presentem.

El segon gran bloc d'aquesta memòria correspon a la part més aplicada. En aquest es descriu el recorregut realitzat pels diferents contextos analitzats: els plantejaments que han dirigit la nostra mirada, els procediments utilitzats i els resultats obtinguts.

Les entrevistes a persones expertes en la formació de nous professionals en els àmbits de la salut, l'empresa i l'educació, l'anàlisi de la formació que s'ofereix en l'actualitat al professorat novell des de la demarcació de Lleida, les valoracions que els participants fan d'aquesta formació, així com els diaris dels formadors responsables de la formació per al professorat de secundària que ocupa plaça a infantil o primària han estat parcel·les d'una realitat que ens ha proporcionat visions i elements per a una reflexió orientada a donar resposta a les nostres hipòtesis.

En el tercer bloc hi trobem, fruit del camí realitzat en els apartats anteriors, les aportacions que ofereix el treball.

Per una banda es presenten les conclusions, 11 idees que recullen les principals aportacions dels textos i contextos analitzats. Idees que serveixen de base per a la definició d'un model de formació per al professorat de nova incorporació (primera de les propostes que aporta el nostre treball).

El model de formació presentat es configura a partir de 8 apartats en els que es defineixen els trets que l'identifiquen.

Per últim, aquest apartat de conclusions i propostes es presenta i descriu una activitat de formació específica per al professorat novell basat en els principis del model anterior. Una activitat concreta preparada per a ser aplicada de forma immediata en el nostre context.

La memòria es completa amb una bibliografia que separa aquelles cites que considerem bàsiques dins del nostre treball d'altres que el complementen.

En l'apartat dels annexos hi podem trobar tota aquella documentació que ens ha facilitat l'obtenció d'informació en la part aplicada i els mapes conceptuals que ens han servit per a la comprensió i construcció dels coneixements amb els que hem entrat en contacte.

Igualment, els annexos inclouen una presentació en format Power Point del model de formació proposat (material plantejat com un suport a una exposició-presentació del mateix) i un díptic informatiu de l'activitat de formació proposada (document susceptible de ser distribuït per a la seva difusió en diferents àmbits de la formació de professorat de nova incorporació).

Què passa en els diferents contextos educatius amb l'exercici professional dels docents que comencen?

Existeix alguna relació entre el desenvolupament personal i professional dels docents i la seva incidència en la millora dels centres educatius?

Podem considerar, en la formació del professorat, la dimensió relacional i humana del professor com aspectes que incideixen en la millora de l'actuació individual i col·lectiva?

Alguna cosa important estem obviant en el nostre dia a dia quotidià quan veiem que ens cal posar èmfasi en la persona del professional que treballa acompanyant l'educació d'altres persones.

3. Textos

"El saber no ens fa tornar ni més bons ni més feliços."

"Però l'educació ens pot ajudar a tornar-nos millors i, si no feliços, sí que ens pot ensenyar a assumir la part prosaica i a viure la part poètica de la vida."

Edgar Morin²

La nostra societat està immersa en complexos processos de canvi i transformació que, sense estar planificats, estan afectant la manera en què les persones es relacionen, treballen i també aprenen.

L'escola no es troba al marge d'aquests moviments, sovint compulsius, ja que és la institució encarregada de formar els nous ciutadans. El gran augment i diversificació de les fonts d'informació junt amb un fàcil accés degut a les noves tecnologies de la informació i la comunicació estan fent necessari un replantejament de les funcions que tradicionalment ha tingut assignada l'escola i els professionals que hi treballen³.

Els sabers que es demanen als nous ciutadans del segle XXI passen per la capacitat d'innovació i d'adaptació als canvis. Aquests coneixements que en l'actualitat tenen data de caducitat, això fa que l'actualització d'aquests es tingui present de manera constant. S'està consolidant un model de societat en la que es demana als professionals una actitud i també una actuació permanent en relació a la formació i l'aprenentatge.

Com afecten aquests canvis als docents? Quina formació necessiten per tal de fer front a aquestes circumstàncies? Cap on s'ha de dirigir la formació dels futurs professionals de l'educació? I, sobretot, com s'afavoreix, en aquest context, la seva inserció en els primers anys d'exercici professional?

Partint de les qüestions que planteja el nostre treball, hem delimitat per a la revisió i construcció del marc teòric, uns grans blocs o temes que ens organitzen els coneixements relacionats amb la nostra problemàtica.

² Morin, E. (2001). Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure. Barcelona. La Campana.

³ Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Seminario 2002 "Los educadores en la sociedad del siglo XXI". Consejo Escolar del Estado. <http://www.mec.es/cesces/seminario2002.htm>

A la primera part abordem el tema del professorat novell. La seva conceptualització i caracterització feta des de diferents lectures ens servirà de base per exposar els trets que més defineixen, per a nosaltres, les persones d'aquest col·lectiu en l'actualitat a Catalunya.

El segon bloc el destinem a atansar-nos al concepte de "la persona del professor". Essent aquest el focus d'atenció central de la proposta de formació que ha de sortir d'aquest treball, creiem necessari exposar les aportacions que alguns autors fan vers aquest tema.

La inserció al Sistema Educatiu de Catalunya configura un tercer apartat on s'intenta esquematitzar aquells components que configuren aquest sistema i, per tant, marquen fites per al procés d'incorporació del nou professorat.

El quart bloc fa referència a la dimensió grupal, àmbit en el que fonamentem, també, la nostra proposta de model i d'activitat de formació en aquest treball. La conceptualització i descripció dels grups de reflexió ens permetrà veure'ls com a dispositius que poden afavorir la inserció laboral de nous professionals.

Un darrer apartat abordarà la indagació narrativa i la reflexió vers la pràctica, considerats com una metodologia de treball que promou la producció de relats experiencials. Aquests proporcionen als professionals l'oportunitat de centrar la seva atenció i examinar retalls de la seva vida professional i personal, fet que els permet anar aprenent de la seva experiència.

El procés d'organització i construcció de tot marc comporta un posicionament de la persona que el realitza i subministra, a la vegada, els elements de referència per poder entendre el que està passant en l'àmbit objecte d'estudi. Elements claus per poder observar, analitzar, conèixer i explicar la realitat estudiada.

3.1. Professionals de nova incorporació

"Ser professor és una forma particular d'estar en el món."

Philippe Meirieu⁴

Com s'aprèn a ensenyar? Com s'aprèn a fer de mestre/a?

De ben segur que respondre aquestes preguntes no és una tasca fàcil, ja que és evident que convertir-se en docent és un procés llarg i diferent per a cada persona, i entenent que cadascú afronta la formació inicial i després la inserció professional amb els seus propis recursos que conformen els sabers, les experiències, els valors, les creences, etc.

Ens trobem davant d'una formació inicial per als futurs docents que no sempre aconsegueix desenvolupar les competències necessàries per fer front a les demandes i necessitats d'aquesta professió. Fins i tot trobem, en darrers estudis, que s'ha fet palesa la idea d'escurçar la durada d'aquesta formació inicial per tal d'incrementar el suport i l'atenció al període d'inserció del professorat a l'ensenyança.

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores... En general sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de su formación inicial.⁵

Existeixen, doncs, plantejaments contraposats en relació a la funció i influència de la formació inicial, tal i com està plantejada en l'actualitat, en la capacitació per exercir de docent.

Però centrem-nos en el professorat novell. Com podem caracteritzar a aquests professionals?

⁴ Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona. Graó

⁵ Informe de la OCDE: Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. (2005). Citat Carlos Marcelo (coord) (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona. Octaedro.

3.1.1. Caracterització del professorat novell

Es considera professor/a novell el docent que exerceix la seva professió en el camp professional per primera vegada i durant el seu primer, segon, tercer, quart, cinquè, sisè i/o setè any (depenent dels autors).

Es tracta d'una persona que no disposa d'experiència, que ha iniciat la seva activitat professional i que es troba en plena transició de l'etapa d'estudiant a la de professional autònom.

La revisió realitzada ens ha fet veure la poca coincidència en la durada d'aquesta fase inicial del desenvolupament professional, tot i que el fet de considerar-se com a període ens fa defugir de la idea de considerar solament el primer any com el temps necessari per assolir un nivell adient de maduresa i eficiència professional.

On sí que es troba coincidència entre molts dels autors que han escrit vers aquests professionals és en l'especificitat del període o fase en que una persona es pot qualificar de professor/a novell. És un període que disposa d'unes característiques especials i necessitats totalment diferenciades i que, per tant, caldrien ser tingudes en compte en els plantejaments d'una formació que vulgui aconseguir una bona inserció dels nous professionals.

Període d'inserció (Marcelo), fase de "comienzos dolorosos" (Huberman), fase pre-professional (Vonk) o etapa d'inducció o socialització a la professió (Imbernón) són diverses formes d'anomenar una etapa del desenvolupament professional presidida per una "topada amb la realitat" que combina el gran entusiasme i la capacitat d'aprendre de molts dels docents, amb un nivell elevat de tensió i ansietat. Aquesta topada no solament es produeix des de la vessant tècnica, sinó també en l'àmbit personal i cultural.

Marcelo⁶ aporta la descripció que des de l'informe Eurydice es fa d'aquest període:

Un periodo obligatorio de transición (que puede formar o no formar parte de la formación inicial) entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición

de destrezas sin las cuáles los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran "candidatos" o "profesores en prácticas". Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. (Eurydice, 2002, p.20)

Més enllà de les diferències en els plantejaments que cada país de la Comunitat Europea té en relació a l'atenció dels professionals que es troben en aquest procés, ens trobem amb un període que es caracteritza, en moltes ocasions, per⁷:

- . Els dubtes i les tensions
- . El descobriment i l'aprenentatge
- . L'adaptació i la supervivència
- . el desconcert i la inestabilitat
- . L'aïllament dels companys i col·legues
- . La realització d'aprenentatges intensius (sovint del tipus assaig i error) en contextos generalment desconeguts
- . La imitació acrítica de conductes observades en altres professors/es.
- . La dificultat per transferir els coneixements adquirits en la seva etapa de formació inicial.
- . El desenvolupament d'una concepció tècnica de l'ensenyança
- . La inversió de més temps del necessari per a trobar solucions òptimes (baixa eficiència)

Des de la vessant més tècnica, els professors novells tenen dues feines principals: ensenyar i aprendre a ensenyar.

Per dur a terme aquestes tasques cada professor cal que, entre altres,:

- . Adquireixi coneixements sobre els estudiants amb els que treballa, el currículum i el context escolar.
- . Disseny i planifiqui adequadament el currículum i l'ensenyança
- . Gestioni l'organització de l'aula i l'aprenentatge dels alumnes.

⁶ Marcelo, C. coord. (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona. Octaedro.

⁷ Característiques extretes de les aportacions de diferents autors: Marcelo, 1999; Veenman, 1984; Feiman, 2001; Imbernon, 1998.

- . Treballi i col·labori amb altres col·legues.
- . Participi en la gestió del centre.
- . Informi i impliqui a les famílies.
-

Mentrestant el docent continua construint la seva identitat professional, tot afrontant els deures i dilemes ètics de la professió, i organitza la seva pròpia formació continuada. Tot plegat assumint, moltes vegades, les mateixes responsabilitats que el professorat experimentat.

Més enllà d'aquests components propis de l'ofici aquesta fase es caracteritza, també, per ser un moment important de socialització professional. El docent que s'inicia coneix molt bé les institucions escolars però des de la posició d'alumne. L'assumpció del nou rol per tal d'integrar-se com a membre actiu i participant en el col·lectiu professional mou a cada persona cap a l'adquisició i/o confrontació de normes, valors, creences, conductes i destreses socials necessàries per a la inserció en el sistema.

Aquest període, com es pot observar, posa a prova els recursos i les competències tan personals com professionals que cada individu ha desenvolupat a partir de les experiències vitals amb els seus grups de referència.

3.1.2. Situació del professorat novell

Revisats alguns dels autors capdavanters en aquest àmbit com Francesc Imbernón o Carlos Marcelo, constatem que, pel que fa a la situació que viu el professorat novell, es continua fent referència a estudis realitzats fa algunes dècades com els de Veenman o Vonk que aportem a continuació.

Quadre 1. Problemes comuns del professorat novell (Veenman, 1984)⁸

1. La disciplina a l'aula
2. La motivació de l'alumnat.
3. L'adaptació de l'ensenyança a les diferències individuals.
4. L'avaluació de l'alumnat.
5. Les relacions amb les famílies dels alumnes.
6. L'organització del treball a l'aula.
7. La manca de materials.
8. Problemes amb alumnes en concret.
9. L'excés de feina.
10. Les relacions amb els altres professors.
11. La manca de temps per a preparar les classes i la programació diària.
12. El domini dels diferents mètodes d'ensenyança.
13. La vigilància de les normes de l'escola.
14. Determinar el nivell d'aprenentatge de l'alumnat.
15. El domini de la matèria.
16. El treball burocràtic.
17. Les relacions amb els directius del centre.
18. Els materials didàctics poc adients.
19. El tractament de l'alumnat amb un ritme d'aprenentatge lent.
20. El tractament de la interculturalitat.
21. El domini dels llibres de text i les guies curriculars.
22. La manca de temps lliure.
23. La manca de suport i orientació.
24. El nombre d'alumnes per aula.

⁸ Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó

Quadre 2. Problemàtica del professorat novell. Aportacions de Vonk (1982) citat per Ramona González (1996)⁹

Problemes a micro-nivell
<p>a. Problemes relacionats amb el contingut del material d'aprenentatge:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Manca de flexibilitat en el procés d'ensenyar la matèria. . Falta de familiaritat amb el contingut dels llibres de text i amb la seqüenciació. . Insuficient coneixement de les diferències dels nivells d'abstracció. . La quantitat de matèria a impartir. . Problemes de translació de continguts específics d'un nivell acadèmic a un nivell de l'alumne. . Iniciar l'alumne en una nova matèria. . Ocupar el temps quan s'ha acabat la classe però no l'horari escolar. <p>b. Problemes amb l'organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Organització en grup d'habilitats mixtes. . Organització de la sessió de classe. . Treball independent de l'alumne sense la necessitat de l'ajut del professor. <p>c. Problemes en relació al control, la disciplina i l'establiment de normes de l'alumnat:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Reacció del professor davant l'esvalotament de la classe. . Mesures punitives. . Establiment de rols, comportaments i normes. <p>d. Problemes en relació a la participació i la motivació:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Com treballar amb estudiants desmotivats. <p>e. Problemes relacionats amb els sentiments del professorat respecte a la seva actuació personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Sensacions de com és acceptat per l'alumnat. . Sensacions d'estrès. . Sensacions respecte a les seves principals limitacions i errors. <p>f. Problemes en les relacions amb determinats alumnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Alumnes que no es poden controlar. . Alumnes que provoquen conflicte. . No saber actuar davant situacions d'aquesta mena.
Problemes a macro-nivell
<p>a. Relacionats amb l'organització del centre.</p> <p>b. Relacionats amb els companys de feina.</p> <p>c. Relacionats amb la direcció del centre.</p> <p>d. En les relacions amb les famílies dels alumnes.</p>

⁹ González, R. (1996). La iniciación en la escuela del maestro novel. Tesis Doctoral de la Universitat de Barcelona.

Altres situacions que s'afegeixen sovint a les dificultats i la problemàtica experimentades pel professorat novell són:

- . L'assignació d'alumnat amb majors dificultats. Sovint la poca consideració de la seva situació de principiants i una cultura de deixar pel darrer que arriba al centre allò que ningú vol assumir pel nivell de dificultat que comporta, fa que es trobin amb situacions que demanen un nivell d'exigència difícilment assumible.
- . L'adjudicació d'un lloc de treball que comporta ensenyar una especialitat o nivell diferents del que té. Sovint l'organització de cada centre ha d'adaptar una plantilla de professorat no sempre d'acord amb el projecte i necessitats reals.
- . Se'ls proposa per a la realització de moltes activitats extracurriculars aprofitant una suposada disponibilitat, un cert nivell d'entusiasme o unes majors dificultats per posar límits davant les indicacions de persones amb més experiència o més responsabilitats en el centre.

Com podem observar en aquestes aportacions, les problemàtiques amb les que es troba el professorat novell són diverses i no es delimiten sols a aspectes tècnics, de destreses i coneixements professionals. Són importants, també, les problemàtiques resultants de la interacció amb altres persones dins d'un grup o comunitat, així com aquelles que tenen a veure amb aspectes més personals i propis de cada docent.

De ben segur que és molt difícil aïllar aquestes tres dimensions (coneixement professional, contextual grupal i personal) en l'anàlisi de l'exercici i desenvolupament professional que cada docent experimenta. El fet que en el nostre treball ens centrem en la dimensió personal, mes enllà de la voluntat de fragmentació, ens mou a remarcar la necessitat de que es tingui en compte la integració de totes les dimensions en el plantejament d'un model de formació que tingui la voluntat d'acompanyar la inserció del professorat al Sistema Educatiu.

3.1.3. El professorat novell a Catalunya

Si analitzem la situació en els darrers anys a Catalunya, ens trobem amb un altre factor que caracteritza una part del professorat novell que imparteix classes a l'Educació Infantil i Primària.

Decisions com ara la implantació de la sisena hora, o l'inici de l'aprenentatge de llengües estrangeres a nivells més avançats, han provocat, tot just des de fa 3 anys, un considerable augment de les places de mestres.

Aquesta gran demanda s'ha viscut, per a moltes persones amb la titulació corresponent, com una oportunitat d'accedir a un lloc de treball que ofereix unes condicions laborals força desitjables.

El període específic en el que ens trobem a Catalunya està generant un col·lectiu de professorat novell gens homogeni. Carme Comes¹⁰ senyala l'existència de tres perfils ben diferenciats dels docents que inicien la seva trajectòria professional:

. Per una banda es troben les persones recent sortides de les Facultats de Ciències de l'Educació. Aquest grup el formen joves, o no tant joves, que al mes de juny finalitzen els seus estudis i al mes de setembre obtenen una plaça de mestre per tot un curs escolar. Professionals que, en paraules de la responsable de l'ICE de la UdL, es mostren majoritàriament preocupats per regularitzar el més aviat possible la seva situació laboral. La necessitat de fer formació que doni punts per a les oposicions passa al davant, moltes vegades, d'aquella que respongui a les dificultats que estan vivint en els seus inicis professionals.

. Un altre grup el formen els professionals que realitzen substitucions, que porten un, dos o més anys en aquesta situació i que es caracteritzen per ser molt ràpids d'adaptació. Aquestes persones es troben en situacions extremadament canviants no solament de centres, sinó de les matèries i especialitats que exerceixen, així com de la tipologia d'alumnat amb la que treballen. Això els obliga a ser ràpids adaptant els seus recursos personals i professionals a la realitat on es troben.

. Per últim, Carme Comes remarca l'existència d'un altre grup de professionals format per persones que, disposant de la titulació corresponent, han estat fora del sistema educatiu durant un llarg període de temps (fins a 20 anys en alguns casos) i molts d'ells sense haver exercit mai la professió.

El moment vital personal i les circumstàncies socials anteriorment citades fan que aquests professionals es "llencin" a una aventura que els generarà una sèrie de

¹⁰ Carme Comes. Mestra, treballa a la unitat del professorat no universitari de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida (ICE de la UdL), responsable de la formació d'interins d'Ensenyament Infantil i Primari. Entrevista realitzada el 5 de febrer de 2009.

dificultats afegides. Independentment de la competència i vàlua personals de cadascú, ens trobem davant d'un professorat totalment desfasat pel que fa als coneixements professionals que l'actual legislació marca per a l'exercici de la docència.

És un grup de professionals considerat com a novell i per tant tractat com la resta de professorat, però amb unes característiques i necessitats molt particulars a les que la formació plantejada tampoc dóna una resposta adient.

A aquesta radiografia dels diferents perfils de professorat novell que trobem en la situació actual del Sistema Educatiu a Catalunya hi volem afegir un quart grup de professionals que, tot i ser força reduït pel que fa al nombre de persones que l'integren i a la durada de la seva situació, completa un mapa divers i complex.

. Ens referim al professorat interí o substitut d'Ensenyament Secundari que ocupa plaça a l'Etapa Infantil o Primària. Es tracta de professorat que de manera voluntària i temporal accedeix a places en aquestes etapes degut a la manca de professorat de primària. Es tracta, majoritàriament, de professorat de llengua anglesa però també de moltes altres especialitats que, amb una formació inicial proporcionada per un CAP (Curs d'Adaptació Pedagògica) totalment desfasada i insuficient per a la docència a l'Ensenyament Secundari, afronten el repte de la docència en unes etapes per a les que no han estat preparats.

Situació, aquesta darrera, que podríem qualificar d'esperpèntica i que ens fa pensar en la necessitat de plantejaments seriosos pel que fa a l'acompanyament dels professionals que inicien el seu exercici a la docència en el nostre país.

3.1.4. Els inicis i les necessitats de formació

No és massa habitual trobar un metge resident havent de fer-se càrrec d'una intervenció complexa. Tampoc trobarem un arquitecte o un enginyer que es fa càrrec d'un gran projecte. En general, i alguna cosa semblant passava amb els gremis a l'Edat Mitjana, les diferents professions intenten protegir el seu propi prestigi i la confiança de la societat i

dels seus clients assegurant-se que els nous membres de la professió tenen les competències adients per a l'exercici de l'ofici¹¹.

Les primeres experiències en l'exercici d'una professió tenen una gran influència en els hàbits i comportaments de les persones. És per això que pensem que cal tenir cura d'aquests inicis i no deixar-ho ni deixar-los a l'atzar de trobar una situació més o menys estable, un centre amb plantejaments o no en relació a l'acollida dels nous professionals, la presència d'un/a professional expert que contempli amb rigor la seva funció de mentor o d'una formació continuada que atengui les seves necessitats.

Massa sovint ens trobem amb que l'entrada d'aquests professionals es realitza en unes condicions força precàries que no fan més que, en molts casos, desaprofitar la motivació pròpia de les noves generacions i fomentar mals hàbits de treball docent.

Carme Negrillo i Pilar Aranzo¹² observen dues fases emocionals ben diferenciades en l'inici de l'exercici professional a partir dels diaris d'un grup de professors novells que assisteixen a la formació "Comencem bé!":

- . Una primera fase emocional "d'impacte" que s'allarga durant els tres primers mesos, on es viuen emocions diverses com ara: inseguretat, preocupació, angoixa, soledat, ansietat, disgust, comunicació, incertesa, i també la passió, adaptació, il·lusió, alegria, satisfacció o acceptació.
- . Una segona fase emocional "d'acomodació" que s'assoleix de forma i en moments diferents tot depenent de les habilitats socioemocionals de cada professional, del suport d'algun professor-tutor de referència i de la cultura col·laborativa i el clima del centre on es treballa.

Les autores d'aquest estudi parlen també de la necessitat de l'existència d'unes estratègies d'acompanyament i regulació emocional, d'una cultura de mentoratge i del foment de l'aprenentatge compartit entre professionals, com a elements que ajuden al desenvolupament professional d'aquest professorat.

¹¹ Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesoras principiantes. Revista docencia. Nº 33 diciembre. P.27-38

¹² Negrillo, C. i Aranzo, P. (2008). Análisis de la adecuación del programa de inserción profesional ("Comencem bé!") a las necesidades del profesorado novel de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en Cataluña. Comunicació presentada a I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Laboral a la Docencia. Sevilla (juny de 2008)

Anna Aloguin i Mònica Feixas¹³ senyalen, en la mateixa línia, unes etapes en el desenvolupament de l'orientació docent del professorat novell.

. Una primera etapa, l'inici dels inicis, on la principal preocupació es centra en la pròpia persona: cercant maneres de superar la inseguretat i el nerviosisme inicials, de fer-se respectar i mostrar autoritat en el control del grup, de demostrar el que se sap i de fer-ho arribar de forma clara i concreta.

. En una segona fase, i un cop assolit un major domini del contingut i la gestió de l'aula, la preocupació es dirigeix cap a millorar la transmissió del coneixement, perfeccionar les estratègies metodològiques, d'avaluació i de motivació de l'alumnat.

. A partir d'aquí les autores manifesten que el professorat inicia una etapa en la que pot començar a observar l'estudiant com un subjecte actiu al que cal ajudar intentant partir dels seus coneixements i habilitats prèvies.

Es constata, un cop més, la importància d'atendre d'alguna manera els aspectes personals de cada docent en aquesta fase d'inici de la docència, qüestió que passa molt pel davant dels coneixements i dilemes purament tècnics de la professió.

La manera com es produeixen aquestes primeres passes dels nous professors/es, els primers contactes amb la docència i els diferents agents que en ella intervenen no solament influeixen en el nivell de satisfacció de cada professional, sinó que també ho fan en la inserció a la institució i el sistema en el que es troben.

Reconeixem la importància que té el fet que cada centre disposi d'un bon pla d'acollida, amb un programa d'adaptació a la docència i amb l'establiment de la funció del mentor com a professional expert que acompanya el professor/a novell.

Per altra banda, a més d'aquestes actuacions ubicades en cada centre, creiem en la funció de suport i acompanyament d'una formació per al professorat novell que incorpori un model de professional reflexiu i col·laboratiu, tot contemplant el treball d'anàlisi i reflexió en un grup d'iguals com un agent important en el procés d'inserció professional.

¹³ Aloguin, A. i Feixas, M. (2008) La incorporación y acogida de los maestros noveles en la escuela infantil y primaria en Cataluña. Comunicació presentada a I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Laboral a la Docencia. Sevilla (juny de 2008)

L'intercanvi i debat de vivències, experiències i situacions professionals, la reflexió vers la pròpia pràctica, la recerca conjunta d'alternatives a possibles problemes a partir de la presentació i estudi de casos vers els problemes quotidians o l'exposició de dubtes i comentaris en espais grupals coordinats per professionals més experimentats; tots són considerats elements bàsics d'una formació adreçada a la persona del docent.

Aquests espais grupals cal que també constitueixin una plataforma segura i fiable on posar en joc les habilitats que cada persona disposa per gestionar els estats emocionals de malestar, on es pugui prendre consciència de les situacions que provoquen aquests malestars, identificar els pensaments que acompanyen aquestes emocions i es pugui afavorir la construcció de noves maneres de fer i estar més saludables.

Una formació que, per Negrillo i Aranzo¹⁴, ha de comportar:

- . La possibilitat de compartir amb els companys novells i experts les seves inquietuds i angoixes per tal de guanyar en confiança, seguretat i autoestima.
- . La possibilitat d'aprendre a ensenyar i a desenvolupar actituds pròpies d'un professional reflexiu i crític.
- . La millora de la relació amb els diferents agents de la comunitat educativa on treballa.
- . Evitar la repetició i instauració de certs errors adoptats dels models docents viscuts.

Com s'aprèn a ensenyar? Com s'aprèn a fer de mestre/a?

Com es pot acompanyar el professorat novell per tal que aprenguin a ensenyar? Per tal que aprenguin a fer de mestre?

Quines característiques ha de tenir la formació específica adreçada a aquest col·lectiu de professionals a l'inici de la seva carrera professional?

En aquest primer apartat hem començat a presentar les bases d'un model de formació que ens ha de permetre dissenyar una activitat de formació que doni respostes a aquestes qüestions.

3.2. La persona del docent

“Ser una persona, arribar a ser un mateix, només pot entendre's amb la condició de preservar el nostre marge de creixement com a senyal de la nostra identitat”

Ada Abraham¹⁵

Cada individu és un ésser únic i irrepetible, una unitat funcional que integra sistemes diversos amb una gran quantitat de possibilitats. És una persona que es troba, des del seu naixement, en constant influència i interacció amb altres persones, que generalment formant grups, van ajudant a configurar la pròpia història.

Conèixer i comprendre els aspectes més propis de cadascú ha generat, des dels inicis de la humanitat, uns moviments que intenten trobar una manera pròpia d'estar, de fer, de ser i de conviure.

Pot, des d'aquesta perspectiva, ser el docent un professional que actui com a persona? Poden, els docents, deixar la seva persona fora del centre, del seu exercici professional?

Com hem indicat en l'apartat anterior, a l'inici de la carrera professional dels docents hi trobem multitud d'elements que condicionen el que ha de ser el desenvolupament professional de cada individu.

No solament la gran quantitat d'hores passades a l'escola, com a alumnes, configuren les experiències prèvies amb les que cada individu inicia la docència. Cada persona té una història de vida en la que ha anat internalitzant models de relació, d'establiment de vincles, d'afrontament de situacions diverses, començant ja des del primer contacte amb el grup familiar.

Aquestes influències, majoritàriament instal·lades en l'inconscient de cada individu, són la base, en gran mesura, dels seus patrons de comportament i funcionament.

En l'exercici de la gran majoria d'oficis, en la interacció amb els “altres” dins de cada grup o institució, s'activen aspectes personals que no sempre tenen a veure amb temes professionals.

¹⁴ idem que 12.

¹⁵ Abraham, A. (1986). El enseñante es también una persona. Barcelona. Gedisa Editorial

Per què hi ha persones amb les que ens sentim confortables, alegres, il·lusionats? Per què hi ha persones que ens provoquen sentiments agressius, amb les que es genera malestar? Per què ens comportem com ens comportem quan estem en grup? En un grup gran sentim el mateix que en un grup petit?

Des de l'inici d'aquest projecte hem agafat com a model explicatiu del desenvolupament professional els plantejaments que proposa Vonk, citat per Carlos Marcelo¹⁶ (figura 1). Aquests autors sostenen la necessitat de tenir en compte les dimensions contextual, la dels coneixements i destreses i la personal per tal d'assolir un veritable i complet desenvolupament professional.

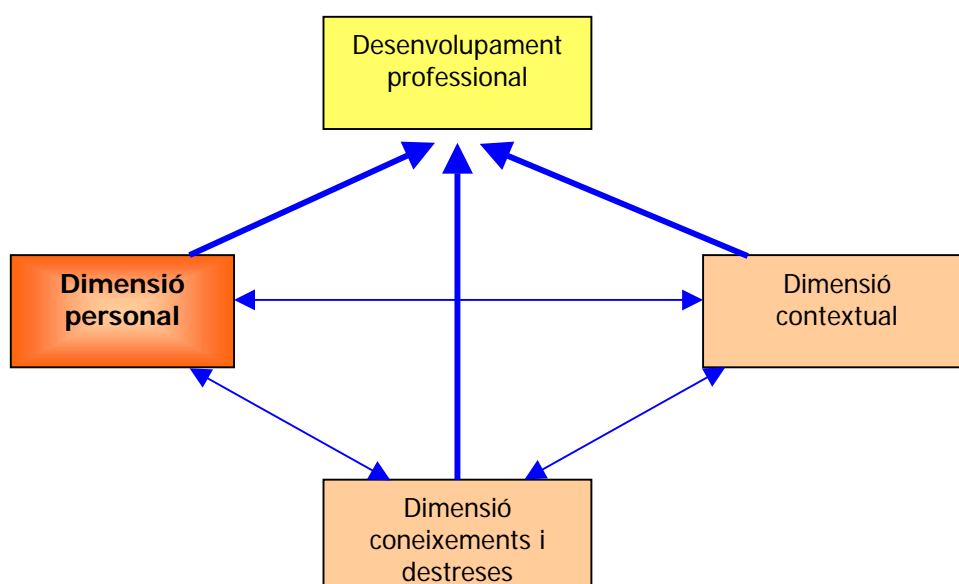


Figura 1. Desenvolupament professional (Vonk a Marcelo 1999)

Cada dimensió ens ajuda a centrar l'atenció en aspectes de l'individu que es disposen i funcionen de manera totalment integrada. El coneixement de si mateix i el creixement personal (dimensió personal), l'adquisició de competències i habilitats (dimensió de coneixements i destreses) i les influències que aporta el context ecològic en el que es treballa i també conviu (dimensió contextual) formen un tot amb el que cada persona exerceix la docència.

¹⁶ Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre las estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de educación. n 19. Enero-abril 1999

El nostre projecte s'ha ocupat, des d'un començament, d'estudiar el paper que té la dimensió personal en el procés de creixement professional. Posem més èmfasi en aquest aspecte, tot i ésser conscients que aquests factors no poden separar-se, ni actuen de forma aïllada, precisament pel fet que aquesta dimensió és, sovint, oblidada i obviada tant en l'exercici professional com en la formació permanent que s'ofereix.

El context d'actuació dels docents en l'àmbit educatiu, paradoxalment, posa èmfasi en un model racional en què la dimensió humana roman en un segon terme. Aquest model prioritza un fer sense sentir, sense donar un espai, sempre present, a les emocions i sentiments que genera l'acte educatiu en tots els agents que hi intervenen.

Tothom té clar que no és que no se sentin, no es mobilitzin aspectes interns i íntims, el que passa és que al no tenir l'espai i el reconeixement necessari, es va generant la idea que aquests temes no tenen a veure amb l'actuació professional.

El professorat tendeix a no comptar amb els sentiments i emocions que es posen en joc en les relacions amb altres docents, alumnat, famílies, personal de serveis, a acomodar-se i incorporar com a normals uns patrons de funcionament que sovint generen malestars.

Podem separar, per tant, els aspectes racionals dels personals de cada individu?

Quan un docent entra al seu centre educatiu, és possible que deixi fora del recinte la seva persona? La seva personalitat, els seus valors, la seva biografia, tot el seu univers interior... resten separades del seu exercici professional?

Hargreaves, citat per Robinson Curumilla¹⁷ deixa ben clar el seu posicionament dient:

Los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras, sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas, son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral.

¹⁷ Curumilla, R. (2008). La formación del profesorado para el uso de sus recursos personales en la actuación en grupo: estudio exploratorio basado en la opinión de expertos. Treball d'investigació Programa de doctorat: "calidad y procesos de innovación educativa". Universitat Autònoma de Barcelona.

Per una altra banda, González Sanmamed¹⁸ apunta que les principals fonts d'influència en el desenvolupament professional dels docents són la vida personal, l'experiència professional i l'experiència escolar.

Dins de cadascun d'aquests àmbits hi trobem una sèrie d'agents que materialitzen aquesta influència. Així en relació a l'experiència professional hi trobem els diferents contextos escolars, els companys i companyes de professió, la comunitat educativa, la matèria que s'ensenya, els serveis educatius...

Pel que fa a l'experiència escolar es senyalen l'estil pedagògic i les relacions amb alguns dels professors que s'han tingut, preferències i rebuigs vers algunes matèries, el grau de continuïtat o discontinuïtat entre l'escola i la vida que cadascú va viure.

En l'àmbit que més ens ocupa i preocupa en aquest treball hi trobem la importància de les relacions personals amb els pares, familiars, amics o altres persones significatives en la seva vida; també el desenvolupament experimentat en les diferents fases vitals (infantesa, adolescència, joventut i adult); aspectes com l'ètnia, la religió, la família..., així com les seves crisis, successos significatius, èxits i fracassos. Tot plegat una complexa trama de factors que poden arribar a ser molt importants per entendre com cadascú construeix la seva identitat com a docent.

Podem pensar que qualsevol docent porta integrades diverses circumstàncies personals que l'influencien en el seu fer, estar i convida quotidià en el lloc de treball, i que influencien en el seu benestar com a professional:

- . La malaltia personal o d'algun membre de la família o cercle d'amistats.
- . La mort d'un familiar o persona propera i el seu dol corresponent.
- . Les variacions de la situació laboral de la parella o familiar.
- . Els problemes relacionats amb els fills i filles
- . Situacions de conflictes amb la parella, separació...
- . Canvis d'habitatge i domicili propis o de familiars.
- . Malestars personals provocats per situacions externes a la institució.
- . Malestars personals provocats per situacions internes a la institució.
- . Situacions socials conflictives des d'àmbits més globals a d'altres més locals.
-

¹⁸ González Sanmamed, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento i la socialización profesional. Barcelona. PPU

Si la presència de multitud de circumstàncies "habituals" en qualsevol professional que es dedica a la docència poden provocar uns malestars que sovint s'incorporen com a normals, quin efecte pensem que poden tenir en aquells i aquelles que s'inicien en la docència?

Cal pensar que els docents que comencen, sovint, es troben amb situacions on apareixen altres circumstàncies que també poden afectar al seu benestar:

- . La cerca i l'establiment en un habitatge diferent a l'habitual.
- . La convivència amb altres persones en el cas de compartir habitatge.
- . La integració en una població, comunitat desconeguda.
- . La separació del nucli familiar i d'amistats.
- . Els trajectes diaris, de vegades de més d'una hora de durada, per traslladar-se al centre de treball.
-

Quina dimensió poden agafar totes aquestes circumstàncies quan es barregen amb els sentiments d'esperança i també de por que generen els inicis? Quan els dubtes i les angoixes són una part intrínseca dels inicis?

Sembla ser que de tots aquests assumptes se'n parla molt poc, perquè els considerem impropis de la percepció que tenim de nosaltres mateixos com a adults, del que se suposa que, com a adults, hem de tenir resolt. Tendim a ignorar tals observacions perquè trobem vergonyós i incòmode enfrontar-les contra nosaltres mateixos i contra els altres¹⁹.

Malgrat aquestes circumstàncies són factors clarament generadors de malestars en l'àmbit professional, ens trobem amb moltes maneres de fugir dels temes personals: la idea de que són temes que "no toquen", la confusió entre el que es pot tractar i no es pot tractar en la institució educativa, la negació a mostrar aspectes personals en l'àmbit professional, emmascarar els problemes personals en el malestar laboral o les baixes i absències laborals són algunes mostres de la manera d'afrontar els dilemes i conflictes que genera el treballar amb altres i per als altres.

Per altra banda, si cada individu es dóna l'oportunitat de conèixer i comprendre aquests aspectes més intrínsecs, és capaç d'expressar-los d'alguna manera i pot arribar a

¹⁹ Salzberger-Wittenberg I., Henry G., Osborne E. (1996). L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre. Barcelona. Edicions 62

compartir les ansietats que genera, podrà trobar una manera de fer, estar i conviure molt més saludable i integrada.

El reconeixement de les pors i altres emocions generadores de malestars ens porta a contrastar-les amb la realitat, tot comprenent que el veritable repte es troba en la pròpia transformació, en progressar amb el propi desenvolupament personal i professional, en anar construint la pròpia identitat com a docent. Només des d'aquest procés cada individu pot arribar a permetre's ser un mateix en els diferents escenaris en els que participa.

Assolim la veritable dimensió humana quan podem reconèixer la pròpia fragilitat, quan som conscients de les limitacions que suposa la tasca docent i la interacció amb els altres i la institució que ens aplega.

La incapacitat de veure aquestes limitacions fa posar, molt sovint, als individus davant d'accions amb molta sobreexigència, que no fan més que generar frustració i debilitament.

El fet que la major part de l'exercici professional es doni en situacions grupals, dóna a aquesta dimensió un paper importantíssim. La manera en què cada persona es presenta i interacciona amb el grup de companys/es, d'alumnes, de famílies i amb la institució en general posarà a prova els seus recursos i capacitats personals. El comportament individual es veurà influenciat pel contacte grupal, generant diferents tipus de respostes en funció del grup, però també de l'experiència vital de cadascú en relació amb els grups de referència.

Aquests recursos personals els hem anat construint a partir de les vivències i experiències des del naixement (dins del grup familiar) i acaben configurant la manera com vivim i gestionem les nostres emocions, pensaments i actuacions en la nostra vida privada i social.

Totes les situacions grupals mobilitzen, organitzen i redescobreixen una gran quantitat de sentiments, valors, creences, desitjos, pensaments, records... Els docents, com a professionals que exerceixen la seva funció en el si d'un grup, no s'escapen d'aquest fenomen.

Quan apareixen sentiments de por a no fer bé la feina, de desconfiança en la intervenció i actuacions pròpies, molts dels docents s'aferren a millorar la part tècnica, sense adonar-

se que, massa sovint, aquest fet és una arma que impedeix veure la part humana, impedeix agafar consciència de què li passa realment a la persona.

En aquesta línia, J.M. Ayerra²⁰ no dóna massa importància al fet que un professional sigui novell, i sí, en canvi al fet que disposi d'un cert nivell de maduresa personal, manifestació que insisteix en allunyar-se de les separacions dels individus com a professionals o com a persones.

El professorat no deixa la seva persona, ni la seva personalitat, ni el seu món interior fora de la porta de l'escola. El professorat està present en la institució educativa amb tota la seva història de vida, i és amb tota aquesta que es configura i reconfigura amb la relació amb els altres.

És, a partir de les idees i pensaments exposats en relació a la persona del docent, que ens veiem impulsats a construir i descriure un model de formació per al professorat novell que potenciï de forma més integrada el seu desenvolupament professional.

És des d'aquests plantejaments que creiem en una formació que, en paraules d'Abraham²¹ (1986), s'ha de basar en el desenvolupament personal, en el "ser" més que en el "saber", on el docent descobreixi i accepti que el principal instrument de canvi és ell/a mateix/a. Una formació que fomenti la reflexió vers la relació pedagògica viscuda per la persona del docent. Una actuació que suposi un veritable acompanyament a les persones que inicien la seva trajectòria professional.

²⁰ Psiquiatra, grupoanalista, patró de la Fundació OMIE i membre del seu institut de Grupoanálisis. Director del Centro Uribe Costa Salud Mental (Getxo, Vizcaia), membre fundador de la A.P.A.G., director del màster en psicoterapia analítica grupal organitzat per la Universitat de Deusto.

²¹ Abraham, A. (1986). El enseñante es también una persona. Barcelona. Gedisa Editorial

3.3. Inserció en el sistema educatiu a Catalunya

“Cal que el cos docent se situï en les posicions més avançades del perill que constitueix la incertesa permanent del món”

Martin Heidegger, citat per Edgar Morin a: Tenir el cap clar.

Parlar d'inserció, agafant el significat etimològic de la paraula, és parlar d'unió de dos elements, és fer que alguna cosa sigui inclosa, sigui continguda dins d'una altra. Continuant amb les definicions trobem que el mot sistema designa un conjunt d'elements que es troben relacionats entre si segons unes lleis o normes i que actua com un tot orgànic en un context amb una finalitat.

Pensant en la inserció de nous professionals al Sistema Educatiu, cal tenir en compte quin paper juguen en aquest fenomen aquests dos actors. Els primers han de realitzar passos per introduir-se, per entrar dins, i el Sistema ha d'obrir i mostrar allò que l'identifica, el constitueix i el regeix i facilitar, d'alguna manera, la inclusió de nous membres.

Aquest Sistema és el mateix després de l'entrada d'un nou component? El nouvingut és el mateix després de la seva incorporació al Sistema? Fins a quin punt la inserció al Sistema comporta subjugació i despersonalització de l'individu?

De la manera com entenem aquest Sistema, com vivim la nostra relació amb aquesta part més social dependrà la posició i, sobretot, la forma d'interactuar.

Des d'una concepció on valorem la importància dels grups en la construcció i desenvolupament de l'individu (aspecte que aprofundirem més en el següent apartat del marc teòric), entenem aquest com un element actiu dins d'un ecosistema que condiona i es condiona amb les interaccions de tots els seus components.

Què passa, doncs, en el procés d'inserció del professorat novell al Sistema Educatiu a Catalunya?

Havent tractat bastament, en apartats anteriors, els trets que identifiquen el professorat novell i les seves circumstàncies més genèriques, què és el que identifica i constitueix el nostre Sistema Educatiu?

En aquest apartat hem volgut senyalar alguns elements del Sistema Educatiu a Catalunya que creiem que són importants de conèixer per tal d'entrar a formar-hi part.

Partirem d'aquells aspectes més generals, aquells que emmarquen les diferents intervencions, fins arribar a aquells altres aspectes més concrets.

Amb què es troben, doncs, els docents que comencen?

3.3.1. Exercir la docència en el segle XXI

Les transformacions que està experimentant el Sistema Educatiu i, en general, la nostra societat, ens fan pensar en noves formes d'entendre la funció dels docents i, per tant, també de la seva formació, tan la inicial com la continuada.

La tasca del professorat és cada cop més complexa i exigent. Els canvis científics, tecnològics i socials han provocat un procés de transformació mai vist fins ara a la història de la humanitat. Noves formes d'accés a la informació i al coneixement, canvis en les famílies i en el propi alumnat, modificacions en el mercat laboral, els valors socials emergents i la presència creixent de persones immigrants són algunes de les característiques d'aquesta societat del segle XXI que afecten l'exercici de l'activitat docent²².

Des de l'informe Delors (1996) se senyalen els quatre aprenentatges bàsics que ha de desenvolupar l'alumnat i que, per tant, han de guiar l'actuació del professorat: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure.

Com es pot observar, en uns contextos cada cop més heterogenis, l'encàrrec i repte d'ensenyar competències per aprendre a viure en un món canviant està generant una nova cultura educativa.

La incorporació del nou professorat al Sistema ha de tenir en compte les característiques del context on es desenvolupa actualment aquesta professió i, per tant, es fa totalment necessari pensar en unes actuacions formatives que facilitin prendre consciència d'aquestes circumstàncies.

²² Marchesi, A. La situación de los profesores noveles 2008. Noéla Alvarez. Instituto de Evaluación y asesoramiento educativo

El decidir en la incertesa i actuar en la urgència²³ (Perrenoud, 2004) caracteritza l'experiència de molts professionals. Urgeix, doncs, pensar i plantejar una formació que tingui cura de les persones i faciliti una inserció i desenvolupament professional saludable i sostenible.

3.3.2. Principis i finalitats de l'educació

Més enllà dels canvis propis d'una societat desenvolupada com la nostra, Espanya i Catalunya es troben en un procés de definició i implantació d'unes directrius que han de permetre al Sistema Educatiu donar les respostes als requeriments socials actuals.

Tant la Ley Orgànica de Educación (LOE), com la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) apareixen, doncs, com a marcs normatius de referència per continuar entenent què implica exercir la docència en el nostre país.

Des del principi l'educació no es basa en donar a l'alumnat coneixements cada cop més nombrosos, sinó crear-li una dimensió interior i profunda que li permeti transformar el coneixement adquirit en saviesa i incorporar aquesta saviesa a la vida²⁴; la LEC senyala, en l'exposició de motius:

L'educació és la porta obligada a la realització personal i al progrés col·lectiu; és la palanca que fa possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals de partida; és la clau de les oportunitats per superar les desigualtats i per desvetllar i aprofitar tots els talents de la societat.

En un altre aspecte, la LOE posa èmfasi, entre altres, en el principi de concebre la formació com un procés permanent que es desenvolupa al llarg de tota la vida. Sembla que els avenços de tot tipus porten a pensar en la caducitat de la informació i, per tant, en la necessitat de fomentar entre els ciutadans la capacitat d'adaptar-se als canvis i d'aprendre de forma continuada.

²³ Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. Barcelona

²⁴ Morin, E. (2001). Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure. Barcelona. E. La Campana.

D'aquests grans principis en surten uns d'específics, dels que destaquem²⁵:

- 1. La formació integral de les capacitats intel·lectuals, físiques, emocionals i socials dels alumnes, que permetin el ple desenvolupament de la seva personalitat amb un ensenyament de base científica, que serà laic en els termes previstos a l'Estatut d'Autonomia.*
- 2. La vinculació entre pensament, emoció i acció que condueixi a la maduresa i satisfacció personal i contribueixi a l'aprenentatge.*
- 3. La capacitació cultural, científica i tècnica que permeti a l'alumnat una plena incorporació a la societat i al món del treball.*
- 4. L'habilitació per a l'aprenentatge permanent.*
- 5. L'estímul i el reconeixement de l'esforç i la valoració del rigor, l'honestat i la constància en el treball.*
- 6. La capacitació per a l'exercici de la ciutadania.*

Essent el professorat l'agent principal per dur a terme aquest procés educatiu en els centres, podem pensar que les seves funcions van molt més enllà de la transmissió d'uns sabers tancats i descontextualitzats.

Així en el capítol 1 de la LEC (de l'exercici de la professió docent), l'article 93 parla de la funció docent i estableix les funcions del professorat per a l'exercici de la seva professió:

- a) La programació i l'ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que cada docent tingui encomanats, en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent.*
- b) L'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat.*
- c) La tutoria dels alumnes i la direcció i orientació global del seu aprenentatge.*
- d) L'atenció al desenvolupament intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral de l'alumnat, en col·laboració amb les famílies.*
- e) La informació periòdica a les famílies sobre el procés d'aprenentatge i cooperació amb les famílies en el procés educatiu.*
- f) La coordinació i el seguiment de les activitats escolars que li siguin encomanades.*
- g) La participació en l'activitat general del centre i en els plans d'avaluació educativa.*
- h) La recerca, l'experimentació i la millora dels processos d'ensenyament.*

²⁵ Objectes i Principis d'ordre específic que apareixen a títol preliminar de La Llei d'Educació de Catalunya

Aquesta activitat docent s'ha desenvolupat atenent al principi de la llibertat acadèmica i respectant el projecte i caràcter propi de cada centre. Al mateix temps el treball en equip, la col·laboració i coordinació entre docents i altres professionals apareix com un dels valors a incorporar, també, en aquest exercici.

Com veiem, doncs, ens trobem davant un Sistema que promou una educació de les persones que afavoreixi el seu creixement integral i harmònic. Una educació que vol atendre a les persones ha de comptar amb tenir cura de les persones que han de dur a terme aquesta funció: el professorat.

3.3.3. Serveis i recursos educatius per a la inserció en el Sistema Educatiu

De ben segur que cada educador ha d'afrontar individualment molts dels reptes que se li plantegen en iniciar la seva tasca com a professional.

De totes maneres és important recordar que l'educació no es redueix a una relació entre dues persones: el que ensenya i el que aprèn. Ser conscient, conèixer i interactuar de forma eficaç amb tots els estaments que formen part d'aquesta actuació ajuda a sentir-se inclòs dins d'un procés i una tasca totalment col·lectiva.

a) Els Serveis Territorials d'Educació

Els professionals de l'educació estableixen una relació laboral amb una empresa, una entitat, que en aquest cas és el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (en el cas dels treballadors en l'àmbit públic). Cal tenir clar, doncs, quin és i on es troba l'interlocutor més directe pel que fa a la gestió i consulta de qualsevol tema que tingui a veure amb el contracte laboral.

L'administració encarrega a l'Inspecció Educativa l'assessorament, l'avaluació i el control dels diferents centres, serveis, programes i activitats que es realitzen.

b) Els Serveis Educatius

Entitat que acull diferents serveis per a una zona o territori en concret. Entre altres, cada Servei Educatiu compta amb: el Centre de Recursos Pedagògics (CRP), l'Equip

(2009).

d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) i l'Equip d'Assessors i Assesores de Llengua, Interculturalitat i Cohesió (ELIC). Aquests serveis ofereixen recursos i suport tant als centres com als docents.

c) Els sindicats i entitats

Formen part, també, d'un sistema que obre les portes a la participació i implicació en àmbits que van més enllà de l'aula o el centre, però que tenen molta influència en la seva configuració.

Diferents associacions sindicals i entitats com ara la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, l'associació de mestres Rosa Sensat o el Marc Unitari de la Comunitat Educativa (MUCE), amb una dilatada i consolidada trajectòria a Catalunya, formen part d'un sistema que intenta ser plural i obert al desenvolupament de l'educació.

d) La formació del professorat

Com un recurs, però també com un plantejament que forma part de la vida professional de cada educador, com un requisit indispensable per tal de garantir una docència de qualitat i adaptada a les necessitats canviants.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que organitza de forma centralitzada algunes activitats de formació, o a través dels Plans de formació de Zona (PFZ), els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de les universitats catalanes, els sindicats, els Col·legis de Llicenciats, els Moviments de Renovació Pedagògica, les Escoles Oficials d'idiomes o les Escoles d'Estiu, ofereixen curs rere curs una gran oferta d'activitats formatives que cal conèixer i seleccionar per tal que cada professional construeixi el seu propi itinerari formatiu.

e) Els recursos a la xarxa

L'existència de diferents portals com ara XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya) que serveix com a porta d'accés a Internet pel món educatiu i que proporciona un ampli ventall de continguts i serveis específics, o EPOCA, portal de tots els empleats/-ades de la Generalitat de Catalunya creat com a mitjà de comunicació de tipus telemàtic en les relacions amb l'Administració, constitueixen un altre tipus de recurs que acompanya l'exercici de la docència.

La constitució del portal "Comencem bé!"²⁶ per a professorat novell està plantejat com un espai que ajuda en la incorporació de totes aquelles persones que s'inicien en la seva tasca com a docents.

Aquest recurs formatiu ofereix des d'informació concreta vers aspectes tècnics de l'exercici professional, a estratègies i recursos per al dia a dia a l'aula, intentant promoure la reflexió personal i compartida a partir de la veu de persones expertes en aquest àmbit. Una selecció d'articles, exemples de pràctiques reeixides i bibliografia organitzades per temes, informacions i convocatòries actualitzades o enllaços amb llocs d'interès a la xarxa completen un recurs específic per aquest col·lectiu que inicia la seva inserció al Sistema. Dins d'aquest portal la Guia Professorat Novell²⁷ recull tota la informació bàsica que s'ha cregut necessària des de l'Administració per tal d'oferir una acollida al nou professorat.

3.3.4. El centre i el seu entorn; la comunitat educativa

Tota intervenció educativa està fixada en una població i l'escola no actua d'esquenes a l'entorn on es troba.

Des dels Consells Comarcals, Diputacions, municipis, barris, associacions i col·lectius diversos es pensa i s'actua per a l'educació de les persones. Es fa necessari el coneixement i la vinculació de tots aquests estaments en la planificació de les actuacions educatives adreçades a una població en concret.

Dins d'aquest plantejament pensem que el professorat novell, sovint absorbit pel que ha de resoldre a l'aula, és important que contacti poc a poc amb aquesta dimensió per tal d'avançar en una inserció completa.

Sovint és des del centre educatiu, amb projectes o plans establerts, que s'afavoreixen aquestes connexions. Altres vegades són els mateixos serveis educatius de cada zona o actuacions impulsades des de la mateixa Inspecció d'Educació que tenen en compte, per a la inserció del professorat novell, el coneixement de l'entorn més proper al centre educatiu on ha estat designat.

Per altra banda, cada centre té la seva identitat i organització particulars. El conèixer els trets que més el caracteritzen i adaptar els propis recursos i estratègies de funcionament

²⁶ <http://phobos.xtec.net/professoratnovell/>. Consulta feta el 7 d'agost de 2009.

²⁷ <http://www.xtec.cat/formacio/interins/CB2.pdf>. Consulta feta el data 7 d'agost de 2009.

personals als aspectes organitzatius utilitzats per cada institució són la base per a una incorporació del nou professorat i un funcionament del centre altament saludables.

Donar a conèixer i posar a disposició els acords explícits i escrits en els diferents documents que regeixen la vida del centre, els òrgans de gestió i coordinació, els recursos organitzatius i metodològics i sobretot les persones, les persones que formen part de la comunitat educativa, són punts que han d'estar presents en el Pla d'Acollida de Centre.

No es pot amagar la importància que té per al professorat novell, i també per a qualsevol professional que arriba de nou a un centre, el fet que disposi d'una acollida que tingui cura de la seva incorporació.

Cada professional, pel sol fet d'estar o treballar en un lloc no té per què assolir el sentiment de sentir-se integrat a una comunitat, un col·lectiu.

3.3.5. Competències professionals per a l'exercici docent

Quines competències demana el Sistema Educatiu als professionals que exerceixen la docència? Quin és el perfil desitjat per poder desenvolupar aquesta funció?

Vistos, en els apartats anteriors, alguns dels trets que més defineixen l'àmbit on s'insereix l'actuació dels docents en la nostra societat, anem a analitzar en aquest punt què és allò que se li demana que tingui, que faci, que sigui un professional de l'educació.

Philippe Perrenoud²⁸ aporta, en les seves deu competències per a ensenyar, algunes idees de per on s'ha de moure tant la formació inicial com la formació continuada del professorat:

- . Organitzar i animar situacions d'aprenentatge.
- . Gestionar la progressió dels aprenentatges.
- . Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació.
- . Implicar l'alumnat en el seu aprenentatge i en el seu treball.
- . Treballar en equip.
- . Participar en la gestió de l'escola.
- . Informar i implicar les famílies.
- . Utilitzar les noves tecnologies.
- . Afrontar els deures i dilemes ètics de la professió.
- . Organitzar la pròpia formació continuada.

Des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya²⁹, per altra banda, es fan explícites aquelles competències desitjables en els docents per a l'exercici de la seva funció:

- . Autoregular-se integrant el pensar, el sentir i l'actuar.
- . Integrar en les actuacions l'equitat, la inclusió, l'educació emocional i l'educació en valors.
- . Conèixer i seleccionar els continguts disciplinaris.
- . Saber construir i planificar dispositius d'aprenentatge i seqüències didàctiques.
- . Aplicar processos d'interacció que facilitin la comunicació a l'aula i gestionar la diversitat i la convivència.
- . Conèixer i assumir la responsabilitat de la tutoria i implicar les famílies.
- . Saber treballar en equip.
- . Aplicar estratègies d'autoavaluació de la tasca docent.
- . Organitzar la pròpia formació permanent.

Podem observar que, a més a més de l'assoliment d'uns coneixements purament tècnics, importants per emmarcar el sentit de moltes de les actuacions dels docents, són importants l'adquisició d'una sèrie de recursos que tenen a veure amb el ser, l'estar com a professionals, i el conviure amb situacions, molt sovint, complexes i canviants.

Alguns sabers poden ser estudiats i entesos per després poder ser posats a la pràctica. Uns altres connecten amb les parts més personals del professional i demanen altres formes d'abordatge més enllà de la incorporació d'una informació.

La creació d'espais on cada professional pugui analitzar i reflexionar vers la manera amb què es relaciona amb els altres, pugui experimentar les emocions que li comporta el lloc en el que es situa en els diferents grups als que pertany, apareix com un recurs vàlid per a l'adquisició aquestes competències relacionades amb la gestió de l'àmbit personal.

²⁸ Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. Barcelona

²⁹ La formació inicial dels mestres i el professorat en els centres educatius. Selecció de centres formadors. Material de suport utilitzat en la presentació dels plantejaments per a les noves pràctiques de magisteri. Acte realitzat a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida el 29 d'abril de 2009

3.4. La dimensió grupal

"No elegim el grup, és el grup qui ens elegeix, sense ell la supervivència de la nostra espècie no hagués estat possible. Des de que naixem és un grup l'encarregat d'acollir-nos, acompanyar-nos i tenir cura del nostre procés de creixement i individuació"

José Maria Ayerra³⁰

3.4.1. Els grups; espais de creixement

Permanentment formem part de diferents grups i podríem dir que estem immersos en un gran grup que és la societat.

Els adults i els infants establim contacte amb la vida emocional dels grups en els que vivim i aquest fet ens pot aportar des de la major de les satisfaccions al pitjor dels fracassos³¹.

J.M. Sunyer³², citant Freud, es posiciona afirmant que en la vida interior de cada individu sempre apareix integrat "l'altre", com a model, objecte, auxiliar o adversari, i que quan una persona es troba en el context d'un grup petit els processos individuals es troben tan involucrats en els grupals que resulta difícil el delimitar fins a quin punt el que explica és propi dels seus processos mentals personals o de la dinàmica establerta entre els membres del grup.

Més enllà dels plantejaments encallats en la dicotomia individu versus grup, la dimensió grupal com a alternativa a la individual, ens posem al costat dels que pensen en la falsedat d'aquesta dicotomia, i veuen l'individu com la mostra més elemental i indivisible del teixit social del que tots i totes formem part. Prenent-ho com dues facetes que es donen al mateix temps, ens permetrà poder explicar els fenòmens tant des del punt de vista individual com grupal i social (J.M. Sunyer, 2008).³³

³⁰ Ayerra, J.M., (1996) Del individuo al grupo. Revista Boletín. APAG. 5: 3 – 11.

³¹ Bion, W.R. (2004) Experiencias en grupos. Paidós. Barcelona

³² Sunyer, J.M., El grupo: espacio mental de elaboración de los procesos de integración y diferenciación de los aspectos biopsicosociales del ser humano. Revista Boletín. APAG 26: 13-23

³³ Sunyer, J.M., Psicoterapia de grupo grupoanalítica. La co-construcción de un conductor de grupos. Biblioteca Nueva. Madrid.

És per això que l'estudi que es presenta vol incidir en aquells aspectes personals i professionals del professorat novell que es posen en joc en les diferents situacions grupals en les que es troba en el seu lloc de treball.

Són moltes les orientacions i els criteris a partir dels quals s'han creat definicions del que podem entendre per grup.

Per al desenvolupament d'aquest apartat ens serveix l'aportació de Mirta Cucco³⁴ (2006, pàg. 185), que recollint diferents materials de Pichón Riviere defineix el grup com:

Un conjunt de persones que comparteixen un temps i un espai en funció d'una tasca, i que es relacionen des d'un complex mecanisme d'assumpció i adjudicació de rols, des de les seves representacions internes, entenent que aquesta situació ve estructurada per les influències institucionals i socials.

Revisades diferents concepcions d'aquest terme observem que hi ha diversos elements en comú en totes elles. Tots els grups estan formats per persones diverses que es troben en una certa interdependència, existeixen una sèrie d'interrelacions i interaccions entre els seus components, fets que donen lloc a dinàmiques i processos diferents. Acostuma a haver-hi algun objectiu en comú, cosa que fa necessària una certa estructura i organització, creant a la vegada un marc d'actuació. El formar part d'un grup acaba donant, generalment, una certa identitat als seus integrants.

Algunes de les principals característiques dels grups aportades per Curumilla³⁵ són:

- . Els grups estan formats per persones, cadascuna de les quals ha de percebre els altres com a individus per a que existeixi una relació social recíproca.
- . El grup és permanent i dinàmic, de tal manera que la seva activitat respon als interessos i valors de cadascun dels seus membres.
- . Tenen intensitat en les relacions afectives que es donen, la qual cosa dóna lloc a la formació de subgrups.
- . Existeix solidaritat i interdependència entre els seus components, tant dins com fora del grup.
- . Existeixen rols definits i diferenciats.
- . Cada grup té les pròpies normes i creences, així com uns codis i llenguatge propi.

³⁴ Cucco Garcia, M. (2006) ProCC: una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Atuel. Buenos Aires

Pensant en l'exercici professional dels docents ens és important senyalar algunes de les concepcions que Bion³⁶ planteja quan es refereix als grups.

Per aquest autor el grup és entès com una unitat de treball (grup de treball) i no tant com la reunió d'una sèrie d'individus, de tal manera que, encara que de forma casual, tots els grups es reuneixen per fer alguna cosa i cada membre fa aportacions a aquesta finalitat en funció de les seves capacitats individuals.

Aquest fet implica que tota comunitat educativa pot ser considerada com una globalitat i que cada membre, amb la seva participació, forma part d'aquesta unitat i contribueix a que aquesta tingui una dinàmica determinada.

No sempre, però, els grups actuen com a grups de treball eficients. L'activitat en els grups es veu mediatitzada per actuacions de caire mental i també emocional dels seus integrants que obstaculitzen o diversifiquen les seves dinàmiques. En aquest sentit, i continuant amb les aportacions de W.R. Bion, en els grups poden aparèixer el que ell anomena "supòsits bàsics", moviments i accions de caire regressiu que dificulten un desenvolupament positiu del grup.

- . El supòsit bàsic de dependència es dona quan es fa recaure en una persona (coordinador, conductor, líder...) la resolució de les tensions o problemàtiques que apareixen en el grup.
- . El supòsit bàsic d'aparellament comporta la creació d'una atmosfera d'expectació plena de promeses arran de la creença optimista que el grup pot respondre i donar sortida a qualsevol repte que es pugui plantejar.
- . El tercer supòsit bàsic és el d'atac i fugida, i planteja la fantasia que el grup existeix per a lluitar o fugir d'alguna cosa. En aquest supòsit agafen protagonisme aquelles accions que expressen, o bé agressivitat o bé ansietat i temor davant de les dificultats que apareixen en el grup.

Aquests supòsits ens fan pensar en les dinàmiques que s'estableixen als diferents centres educatius i en com són viscudes per cadascun dels seus membres. L'estar junts no sempre és fàcil i la idea del grup com un tot ens fa pensar que sovint els individus generem unes ansietats que acaben formant part de les ansietats del grup.

³⁵ Curumilla. R. (2008). La formación del profesorado para el uso de sus recursos personales en la actuación en grupo: estudio exploratorio basado en la opinión de expertos. Treball d'investigació Programa de doctorat: Calidad y procesos de innovación educativa. UAB. Barcelona

³⁶ Ídem que 31.

Morris Nitsun³⁷ parla, en aquest sentit, d'antigrup com una sèrie de processos generats per un individu, subgrup o el mateix grup, que dificulten la integració i el funcionament grupals.

Ampliant la visió de W.R. Bion trobem S.H. Foulkes³⁸, que planteja el grup com una matriu, una xarxa comunicacional que no és simplement interpersonal, sinó que pot ser descrita de manera precisa com a transpersonal i suprapersonal, (2007: 82) dins la qual es desenvolupen totes les relacions, veient l'individu com un punt, un nòdul d'aquesta xarxa d'interaccions conscients i inconscients. Des d'aquesta visió tot el que passa en un grup involucra al grup com un tot, i a cadascun dels seus components (2007: 58).

A partir d'aquesta concepció Foulkes estableix tres tipus de grups:

- . El grup funcional o de treball, en el que els seus membres es troben en una funció particular i que d'una altra manera pertanyen a grups de vida diferents. Un claustre de professors seria un exemple d'aquest tipus de grup.
- . El grup de vida, aquell en què els seus membres estan interrelacionats vitalment. Els seus membres són interdependents en relació amb els ingredients bàsics de la vida. Exemples d'aquesta xarxa natural són la família o la família extensa.
- . El grup grupoanalític, format per membres que no tenen una relació prèvia entre ells i que no tenen altre motiu per a l'encontre que el tractar algun tipus de problemàtica personal (2007, 82-85).

Anem mantenint, doncs, la idea de que la vida dels individus i també la dels grups està totalment imbuïda de les diferents situacions grupals que presentem.

Els centres educatius són espais on es produeixen connexions amb els "altres" (professorat, pares i mares, alumnat, personal de servei...) i aquestes ofereixen situacions que mobilitzen tota una sèrie records, experiències, emocions, conductes que tenen a veure amb els recursos i les històries personals de cada individu. A la vegada, les respostes que ofereix cada individu comporten l'associació i mobilització en la resta d'integrants de la comunitat, ajudant a configurar aquesta matriu o xarxa de la que estem parlant.

³⁷ <http://www.apagnet.net/boletin/19/M.Nitsun>, El antigupo Vol. 19, pags 17-20.pdf. Consulta feta el 7 d'agost de 2009

Moltes vegades aquestes connexions i associacions no es manifesten explícitament ja que romanen en el món interior de cada persona, però sí que exerceixen una gran influència en el comportament de cada integrant.

Podem pensar que gran part de les experiències gratificants o de malestar que viu un educador en el seu lloc de treball tenen a veure amb les associacions que aquest fa amb el seu món intern.

La possibilitat d'analitzar com, cada professional, té interioritzada aquesta matriu grupal, i aquest fet es configura com un instrument que pot ajudar-lo a conèixer de forma més fluida en aquesta xarxa de relacions.

Dins del plantejament que guia el nostre treball entenem el grup com un espai que possibilita als seus integrants pensar, sentir i analitzar les seves relacions amb el seu món i el dels altres.

El grup entès com un espai intermedi entre l'individual i el social, capaç d'ajudar a repensar la manera en què ens presentem i actuem en el món.

Podem veure el grup com una oportunitat per parar i pensar en els processos d'integració i desintegració continus del nostre desenvolupament.

És per això que adoptem el grup grupoanalític de Foulkes com un referent important del model de formació que es vol proposar, recollint els factors terapèutics que apunta l'autor com a punts forts d'aquest plantejament:

- . La situació del grup anima la integració i alleugereix l'aïllament. Els participants poden sentir-se compresos i mostrar comprensió dels i pels altres a partir de l'expressió lliure entre iguals.
- . Es produeix una reacció especular. Els integrants d'aquests grups prenen consciència de que altres persones tenen idees, angoixes o impulsos semblants. Moltes vegades és més fàcil adonar-se de les dificultats dels altres que de les pròpies, tot i que aquest fet actua com a agent analític d'un mateix.
- . Activació de l'inconscient col·lectiu. Existeix un efecte de relaxació i d'estimulació en un grup a partir de les diferents temàtiques que van emergint.
- . Es produeix una situació d'intercanvi. Les explicacions i la informació que apareix en el grup suposa un element important d'intercanvi. (2007: 38-40)

³⁸ Foulkes, S.H., (2007). Grupoanálisis terapéutico. CEGAOP Press. Barcelona

Sentir-se millor amb un mateix i amb l'altre suposa millorar el coneixement que cadascú té de si mateix i de la situació en la que es troba. Aquest fet passa per analitzar el món intern de cada individu i veure com, en aquest món intern es negocien les relacions amb el món exterior³⁹.

La creació d'espais que atenguin i acompanyin la persona del docent que inicia la seva carrera professional sembla que es configuren com un dispositiu afavoridor de la seva inserció en el Sistema Educatiu.

3.4.2. Els grups de reflexió; orígens i àmbits d'intervenció

Des de l'àmbit de la salut (psicologia clínica i psiquiatria) existeix una llarga tradició en la que es contemplen els grups, en diferents formats, com un recurs terapèutic més. Aquesta teràpia s'entén com una sèrie d'intervencions en què l'objectiu no és tant la curació sinó incrementar l'adaptació en relació a qualsevol repte que s'estigui afrontant, fent una aposta més per la salut que no per la patologia⁴⁰.

És a partir d'aquí que també es plantegen diferents models grupals d'intervenció en la formació i supervisió del treball dels professionals en aquest àmbit, amb l'objectiu d'ajudar als seus membres a desenvolupar-se de forma eficient davant l'estrès que s'associa al treball assistencial. Alguns exemples d'aquest plantejament són: els grups d'ajuda en infermeria (Collins i Goodman), els grups d'entrenament (Day), els grups d'autoajuda (Bernard) o els grups Balint, citats tots ells a Kaplan i Sadock (1998).

Els grups de reflexió sorgeixen com a especificació dels anomenats *grupos operativos* de Pichón Rivière. Aquests estan organitzats des d'una funció en què l'objectiu no és exclusivament la remodelació psíquica dels seus participants i tenen, sota aquesta denominació, diferents tasques i objectius, oferint des de sabers i pràctiques professionals a respostes a necessitats i urgències socials diverses.

³⁹ Sunyer, J.M. (2005) Orientación psicológica grupoanalítica. Reflexiones desde la práctica. Biblioteca Nueva. Madrid.

⁴⁰ Bernard, "Futuro de la terapia de grupo" en Kaplan 1998.

És important recordar que el bateig oficial dels grups de reflexió com a tals es va produir el 1970, com un procediment formatiu de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos (A.A.P.P.G.).

Aquests grups es defineixen com a grups d'entrenament i aprenentatge, originàriament dirigits a la formació de psicoterapeutes grupals que tenien com a objectiu elaborar les tensions que es generaven en la tasca amb pacients psiquiàtrics i en les diferents activitats realitzades en la institució assistencial. Es van formar petits grups, d'entre 10 i 14 integrants, sense un tema prefixat, amb la missió d'indagar la problemàtica de l'aprenentatge i la inserció dels alumnes en la institució que els acollia⁴¹.

Aquesta cita ens mostra la relació del grup de reflexió amb el grup operatiu, ja que és constituït com un grup de formació en el terreny de les pràctiques curatives amb l'objectiu d'elaborar tensions.

Aquests grups generen uns espais que promouen l'encontre entre persones en tant que professionals, però que no han de dissociar-se ni dels seus aspectes personals, ni entre la teoria i la pràctica. Aquesta reflexió surt de les experiències quotidianes dels participants, de l'encontre entre persones que poden pensar i aprendre en grup en un espai cuidat, entenent la dimensió grupal com aquell lloc privilegiat d'intervenció en el que ens hem construït i ens anem recreant com a éssers humans⁴².

Des d'una altra via, Lynn Hoffman (1994) ens parla dels grups de reflexió com els hereus d'aquells grups terapèutics utilitzats en el treball amb famílies i que posen èmfasi i senyalen el procés de reflexió vers la pròpia situació, condició i identitat a través de les devolucions, aportacions i indicacions que tant els terapeutes com els participants fan del que s'està treballant en el grup⁴³.

Seguint en el camp educatiu ens són referents per al nostre treball, per un costat, els plantejaments dels programes de formació del professorat en pràctica reflexiva i per a la millora personal i desenvolupament professional, incentivats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, i per una altra banda els grups de reflexió de pares i mares.

⁴¹ Osvaldo Bonano <http://www.campogrupal.com/reflexivo.html>. Consultado el 14 de octubre de 2008

⁴² Aguiló Pastrana, E. en Cucco García, M. (2006) ProCC: una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Atuel. Buenos Aires

⁴³ Hoffman, L. En el Prólogo de Andersen, T. (1994): El equipo reflexivo. Gedisa. Barcelona. P.16.

Aquest darrer dispositiu es planteja com una experiència a partir de la qual una persona pot modificar els seus pensaments, sentiments o accions a partir del contacte i el treball de reflexió realitzat amb altres pares i mares⁴⁴.

Així doncs, podem concloure, de manera parcial, que els grups de reflexió procedeixen de la confluència dels principis que han desenvolupat els grups de formació i els grups terapèutics com a metodologia per a generar canvis en les persones a través de la interacció entre iguals. Els grups de reflexió promouen un tipus d'aprenentatge experiencial a partir del qual cada participant pot revisar i modificar els seus pensaments, sentiments i accions mitjançant el contacte amb els altres, conduïts sempre per un facilitador de la reflexió i la comunicació⁴⁵.

El temps que els participants dediquen a la reflexió i al diàleg en el context d'aquests espais de reflexió els permet poder repensar el que va passant en el complex procés del seu desenvolupament professional, els permet escoltar el que altres professionals van vivint tant de manera positiva com negativa. Poden parlar, dins d'un marc de confiança, d'aquells malestares quotidians, aquells que les persones patim i que habitualment no analitzem ni qüestionem perquè considerem "normals". Ens referim a aquells malestares que no generen demanda explícita, que romanen inclosos en la cultura de la queixa, que no sempre tenen un interlocutor vàlid i per als que no existeix un camp d'intervenció propi⁴⁶.

3.4.3. Els grups de reflexió: descripció del dispositiu

Els grups de reflexió es plantegen com una oportunitat directa de compartir el que habitualment és càrrega i acaba essent pesat, fet que moltes vegades genera incertesa sense que se sigui conscient de que es conviu amb ell.

⁴⁴ Buira, B. y Gimeno, X. (2003). Los grupos de reflexión de madres y padres como actuación en red con la finalidad de una educación para todos. Revista Curriculum. Octubre 2003. pp 121-133.

⁴⁵ Buira, B i Gimeno, X. (2008) Relatos en torno a los grupos de reflexión de padres y madres como espacios para construir las identidades parentales a partir de la diversidad de sus integrantes. Comunicación presentada en el V Congreso APAG "Integrando diferencias, construyendo identidades" celebrado en Sitges, Barcelona, noviembre de 2008.

⁴⁶ Cucco García, M. (2006) ProCC: una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Atuel. Buenos Aires

Alguns dels objectius pretesos en un grup de reflexió podrien expressar-se de la següent manera:

- . Oferir formació en aspectes que es desenvolupen al llarg d'un període més o menys extens de temps.
- . Aprendre tot relacionant la pròpia personalitat de cada participant amb les experiències subjectives d'altres moments o fases vitals.
- . Ajudar a ser, ajudar a conviure partint de la pròpia experiència i amb les dificultats quotidianes que el desenvolupament de les diferents funcions comporten.
- . Generar espais de reflexió conjunta a través del diàleg i el continu posicionament de la pròpia manera de ser i estar en el món.

La comprensió de la importància que tenen les circumstàncies socials en la problemàtica de cadascú, de l'aspecte social dels conflictes interns, porta a cada participant d'un grup de reflexió a pensar de manera crítica vers el paper que ells mateixos tenen com a objectes o instruments d'aquestes circumstàncies.

Atenent, doncs, a aquestes característiques, observem que es tracta d'un tipus d'intervenció per a un nombre reduït de persones (al voltant de 15) i que planteja un marc on els participants no poden esperar que les persones conductores ofereixin receptes. En canvi, se sol·licita la implicació i el compromís de totes i cadascuna de les persones que formen el grup. És important, doncs, que els participants hi siguin de manera voluntària per tal de poder donar resposta des d'un començament als requeriments d'aquest tipus d'espais.

La disposició en rotllana, sense mobles ni objectes entre els cossos dels participants, és la millor manera de configurar un cercle en el que també hi estan inclosos els professionals que realitzen la conducció del grup. Tot plegat en un espai que disposi de les condicions necessàries de confortabilitat per tal de realitzar el treball de reflexió i diàleg grupal.

L'explicació de les normes de funcionament des d'un bon començament deixa clares les bases d'un marc d'intervenció de cura i respecte per les persones.

Una de les funcions més importants dels conductors del grup a fi d'afavorir una dinàmica que inviti a una veritable reflexió és la de fer que es concreti al màxim la situació, el material que presenta cada participant. Partir d'un fet concret ajuda a analitzar allò que s'està posant en joc en aquella situació i en la persona que ho aporta.

Un cop descrita i centrada tant la situació com allò que preocupa a la persona que ho presenta, es passa a l'anàlisi conjunt utilitzant diferents tipus de tècniques que poden variar segons el grup, els professionals que condueixen i la mateixa situació.

L'ús de les dramatitzacions, els moviments sistèmics, les visualitzacions, la utilització de l'"aquí i ara", el posar-se en el lloc de l'altre, el fomentar el retorn al "jo d'abans" com a alumne/a, fill/a i l'associació lliure d'idees, són algunes de les tècniques que faciliten als participants la reflexió sobre la seva funció.

Les temàtiques tractades en els grups de reflexió són un dels elements d'aquest dispositiu que més el defineixen i sorprenen alhora, ja que no són continguts prèviament escollits per les persones conductores, sinó que són, en la seva gran majoria, nuclis problemàtics sorgits de la vivència personals dels participants. Aquestes qüestions acostumen a barrejar, habitualment, els aspectes tècnics/domèstics amb altres de caire més personal.

La confiança construïda i dipositada en l'espai és un aspecte molt important que facilita l'abordatge d'unes i altres temàtiques.

Atenent que cadascú compta amb unes vivències i experiència personals, es descobreix que uns i altres tenim molts aspectes en comú ja que molts dels problemes humans sorgeixen dels conflictes entre els nostres impulsos i les exigències i restriccions de la realitat en la que vivim.

Més enllà dels temes concrets sorgits i abordats en el grup, els participants viuen i experimenten una sèrie de components que es troben en la base de la mateixa dinàmica grupal i que Yalom⁴⁷ organitza a mode de factors terapèutics. Una breu descripció d'aquests factors ens dona una idea de la dimensió de les aportacions d'aquest tipus d'activitat grupal:

- . L'esperança, en la mesura que es senten activades parts del món interior de cada participant que sovint dificulten el seu desenvolupament.

⁴⁷ Vinogradov, S. Yalom I.D. (1996). Guia breve de psicoterapia de grupo. Paidós. Barcelona.

- . L'altruisme, des del moment en què el fet de compartir en grup allò que preocupa fa sentir entre els participants els efectes de la col·laboració desinteressada entre les persones.
- . El desenvolupament de tècniques de socialització. En tractar-se de dinàmiques molt vivencials, el grup posa en joc, també, l'experimentació d'estils que afavoreixen la convivència.
- . La catarsi, en la mesura que l'expressió de sensacions i sentiments facilita una descàrrega emocional. De tothom és sabut que el sol fet d'expressar, treure a fora, allò que preocupa i molesta, comporta un alleugerament que pot fer més factible l'actuació.
- . La transmissió d'informació, ja que el contacte amb altres persones que es troben realitzant funcions semblants aporta nous elements, concepcions, tècniques que poden ser estudiades, posades a prova o actuades.
- . La cohesió de grup, des del moment en què el grup és generador d'un ambient agradable, de confiança i fiable, fa que els seus participants se sentin que formen part d'aquest.
- . La possibilitat de desenvolupar comportaments imitatius és un altre factor que pot aparèixer en els grups de reflexió, atès que la interacció entre diferents persones suposa la mostra de diferents models d'actuació i relació. Aquests models poden ser imitats, adaptats pels participants.
- . L'aprenentatge interpersonal. Aprendre mentre altres aprenen, aprendre del que altres han après. Són oportunitats per fer i desfer allò que ens serveix per exercir la nostra funció.
- . La universalitat. Descobrir que som més semblants del que realment ens pensem, que el que em passa a mi també els hi passa a altres és un dels factors que més sovint i ràpidament apareixen en els grups de reflexió.
- . La capacitat de revisar aspectes del grup familiar primari es configura, també, com un aspecte que fa que els participants en els grups de reflexió prenguin consciència de les persones que més els han influenciat en la seva educació, així com de les arrels dels valors, normes, hàbits que ens configuren.
- . La possibilitat de reflexionar sobre factors existencials, el tractar temes profunds, vitals, sovint amagats, però en la base de moltes de les nostres actuacions o desorientacions.

Pensem en el grup de reflexió, doncs, com un punt d'encontre a mig camí entre el treball formatiu i el treball terapèutic, un espai fronterer entre un àmbit i l'altre, però també entre l'individu i les diferents institucions i grups als que pertany. La relació establerta en els grups de reflexió parteix de les persones i finalitza en elles, encara que aquestes formin part d'institucions i col·lectius diversos. Al ser així, els vincles que s'acabaran forjant dins del grup de reflexió són molt representatius dels tipus de vincles que els participants mantenen fora del grup i d'aquesta manera tenen l'oportunitat d'anar reconstruint-los.⁴⁸

Dins del que s'estableix com a funció convocant, correspon a la institució organitzadora o als professionals que proposen la intervenció, la definició i concreció d'una sèrie de components que acaben establint el marc en el que s'insereix cada grup de reflexió.

. En relació al grup, a més a més de la mida (ja hem comentat que el nombre recomanable està al voltant dels 15 participants) ens trobem, bàsicament, amb la seva constitució: grups homogenis o heterogenis i també cal veure si es forma un grup tancat o obert. La població a la que s'ofereix el dispositiu i els objectius de l'actuació ajudaran a definir en cada cas aquest tret.

. La durada i freqüència de les sessions. La durada de cada sessió està entre 45 i 90 minuts, realitzant-se, per a cada curs acadèmic o any, un total d'entre 8 i 12 sessions amb una periodicitat que pot ser setmanal, quinzenal o mensual, tot depenent de les característiques de les persones que configuren l'activitat.

. La conducció del grup és un component molt important ja que el seu exercici ajuda a definir i identificar aquest dispositiu, i per tant li donarem un tractament especial.

La funció de conducció en els grups de reflexió

En aquesta funció recau el plantejament i manteniment del marc i les normes que configuraran l'espai, així com la dinamització de les intervencions i reflexions dels participants.

Tot i que un sol professional pot fer-se càrrec de la conducció d'un grup de reflexió, és molt recomanable i profitós que aquesta funció sigui compartida per dues persones. En

⁴⁸ Ídem que 45

aquest cas es poden donar diferents modalitats: la coconducció, en què un actua com a conductor i un altre com a observador participant (amb la paraula o sense).

Els beneficis per als professionals, però també per a la dinàmica del grup són evidents: una doble vivència i visió de les situacions que emergeixen en el grup, la possibilitat de realitzar intervencions en una mateixa línia però des de rols diferents, el permetre's l'alternança de moments de major o menor participació, la possibilitat d'aprendre a partir de l'observació de l'actuació de l'altre, la capacitat d'escriure, revisar i analitzar conjuntament les sessions, o qüestions de tipus pràctic com poder ser substituït amb facilitat en cas d'absència.

És important en la constitució de l'equip de conducció de grups de reflexió que hi hagi una certa complicitat, no solament a nivell teòric i d'idees (formació homogènia), sinó també a nivell d'actuació: és important que les persones s'elegeixin, que no hi hagi massa diferència pel que fa a l'estatus professional, que s'associïn de forma perllongada i que puguin disposar d'un temps per poder revisar els moviments del grup.

Un altre aspecte a tenir en compte dins del tema de la conducció és el desenvolupament del rol. En quin lloc se situen els professionals que condueixen un grup de reflexió?

El paper de facilitadors de la comunicació, la reflexió i la relació entre els participants d'un grup de reflexió posem en la conducció el domini d'uns sabers que se separen de posicions transmissores o proveïdores d'informació. Des de la conducció ni es té, ni s'han de donar respostes a les demandes que sorgeixen dels participants del grup. Les intervencions van dirigides més aviat cap a la senyalització d'aspectes rellevants que el grup va elaborant, cap a l'exposició de les impressions que comporta aquest material, mirant en tot moment de no caure en els judicis i amb l'objectiu de poder anar més enllà de les situacions concretes que es plantegen.

De totes maneres és realment complex no ser un mateix en l'exercici professional ja que tots els individus contagiem, d'alguna manera o altra, la nostra activitat professional i la relació amb les persones, els elements personals. És per això que en l'exercici d'aquesta funció és relativament fàcil que en algun moment sorgeixin, de forma subtil o més descarada, les necessitats, expectatives, disgustos, irritacions, desitjos, reptes que tenim amb els "altres".

Identificar aquests moviments interiors és un primer pas per al seu control. Un marc d'actuació ben definit i assumit, així com la revisió o supervisió de la intervenció que els conductors realitzen en els grups de reflexió ajuden, en major mesura, a controlar aquest tipus de fenòmens.

La capacitat per a la conducció de grups de reflexió es pot adquirir per diferents vies, entre les que destaquem: cursos de postgrau i mestratge en treball grupal (com ara el que organitza la Universitat de Deusto), cursos de caràcter terapèutic (com el de l'Institut Gestalt de teràpia sistèmica), etc., tots ells amb un important component experiencial y de calendari extensiu. Passada la fase de la formació inicial, és amb l'exercici de la conducció de grups, la revisió i reflexió sobre la pràctica, que cada professional va consolidant el seu propi estil i el marc d'actuació.

Per tancar aquest apartat, i citant les paraules de Foulkes⁴⁹, els conductors dels grups de reflexió assumeixen una funció catalitzadora que els ha de permetre fer el pas de ser els líders del grup a ser uns líders en el grup.

3.4.4. Els grups de reflexió: algunes experiències

A continuació presentarem algunes experiències que ens serveixen de referents i donen suport, des de la vessant aplicada, als principis que hem estat exposant fins ara.

. El Màster en Psicoteràpia Analítica Grupal.

Organitzat conjuntament per la Universitat de Deusto i la Fundació OMIE, es porta realitzant des de fa més de dues dècades, formant especialistes en l'àrea de la Psicoteràpia Grupal Psicoanalítica.

. El grups de reflexió de pares i mares.

L'experiència amb els grups de reflexió adreçat a les famílies té l'origen, en el nostre cas, l'any 1998, en el que des de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Lleida en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida ofereixen

per primer cop aquest recurs a tots els centres educatius de la ciutat, havent creat anteriorment un grup de professionals preparats per a la conducció.

És des de llavors que estem participant, ininterrompudament, com a conductors d'aquests grups de reflexió.

A Buira i Gimeno (2003)⁵⁰, i Buira i Gimeno (2008)⁵¹ es pot aprofundir en alguns aspectes del que suposa per nosaltres aquesta experiència.

. Grup de reflexió com a activitat de formació en centre.

L'opció per la modalitat del grup de reflexió a l'hora de realitzar una formació al centre ha estat una experiència que hem viscut des de la vessant d'organització i com a participants.

L'actuació va tenir lloc a l'IES La Serra de Mollerussa, els cursos 2002-03 i 2003-04, i el motiu de la demanda estava dirigit cap al treball de l'atenció a la diversitat en el centre.

El grup de reflexió es va configurar com un bon recurs d'anàlisi de la realitat del centre i una oportunitat de revisió tant dels posicionaments personals com de les relacions entre els professors i professores del centre. Generar mesures per atendre la diversitat de l'alumnat passava per revisar i analitzar com s'atenia, entenien i convivien amb la diversitat existent entre els adults.

. Formació per a professorat de Secundària que ocupa plaça a Primària o Infantil.

En aquest cas es tracta d'una formació adreçada a professorat organitzada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida, en la qual s'agafa com a base el grup de reflexió per tal de configurar una oferta formativa que pretén acompanyar els professionals que es troben en aquestes circumstàncies.

La participació, com a formadors, en aquesta activitat no fa res més que confirmar la força que tenen aquest tipus d'espais pel que fa a l'atenció a les persones que hi participen.

A l'adreça de l'ICE de la UdL⁵² es pot trobar informació més detallada de la formació i en apartats posteriors d'aquest treball analitzarem alguns dels materials que aquesta activitat ha proporcionat.

⁴⁹ Foulkes, S.H., (2007). Grupoanálisis terapéutico. CEGAOP Press. Barcelona.

⁵⁰ Ídem que 44.

⁵¹ Ídem que 45.

3.5. Relats experiencials

"Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas"

Paul Ricoeur, Temps et récit.

En els apartats anteriors d'aquest capítol hem volgut deixar ben clara la importància i influència que té la dimensió personal en el procés de desenvolupament professional de cada docent, en el com els docents construeixen i viuen el seu ofici.

Una formació, doncs, que vulgui incidir significativament en aquesta dimensió no pot oblidar la reflexió i apropiació de la vida de cada individu en el seu trajecte professional⁵³.

En l'educació, com en totes aquelles activitats que comporten la interacció entre persones, cada individu actua en funció de les interpretacions i els significats que atribueix al context on es troba.

Des de l'enfocament biogràfic narratiu es vol comptar amb tot allò que ha pogut influir en l'evolució de la manera de pensar, sentir, actuar de cada professional. Es promou la connexió amb la vida de la persona del docent per a que es puguin fer explícits els sabers adquirits i la manera en què aquests han estat integrats.

La visió i l'abordatge d'una formació per al professorat novell que tingui en compte la persona en la seva globalitat ens porta a treballar amb uns enfocaments extensius i dinàmics on els relats experiencials són un dels elements claus.

Revisar i analitzar críticament aquestes construccions és un mitjà per tal d'avançar en el procés de millora i de desenvolupament professional.

Potenciar la indagació vers el com els docents aprenen a ensenyar i quines condicions propicien els canvis i la millora en el seu desenvolupament professional es configuren com a elements importants per al plantejament d'una formació adreçada a les persones.

⁵² <http://www.ice.udl.es/upnu/contingut.php?subseccio=substitut>

⁵³ Domingo Segovia, J. i Fernández Cruz, M.. (1999) Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao. Universidad de Deusto.

Les explicacions, els relats d'allò que passa, del que es pensa, ajuden a prendre consciència de les situacions que es viuen, permeten racionalitzar i debatre les idees que donen suport a les accions o pensaments exposats, i també acaben essent oportunitats per revisar i construir nous plantejaments que afavoreixen una millor adaptació en el context on s'intervé.

Els relats experiencials són, doncs, representacions de les vivències a l'aula, al centre o en els mateixos espais de reflexió grupal de la formació, que proporcionen als docents l'oportunitat de centrar la seva atenció i examinar retalls de la seva vida professional i personal.

- . Relats que descriuen situacions, esdeveniments, persones, interaccions, conductes observables. Relats que descriuen actituds, creences, pensaments, emocions.
- . Relats que propicien l'apropament al significat dels propis actes, d'allò que es viu.
- . Relats que suposen un camí per fer conscient el patró de funcionament, el "mapa" que hi ha darrera les conductes quotidianes de cada professional.
- . Relats que fomenten la capacitat per fer connexions, veure quina relació hi ha entre el que passa en el context presentat i altres contextos i nivells sistèmics.
- . Relats que poden permetre conèixer altres formes de funcionament, organització i mecanismes de la vida diària en altres contextos i sistemes.
- . Relats viscuts com una oportunitat per al canvi i la millora, dins del compromís amb el creixement personal i professional.

El fet de compartir aquests coneixements, experiències, perspectives, dubtes i temors amb altres col·legues en espais de formació grupals multiplica la capacitat d'enriquiment tant dels qui exposen com de la resta de participants.

Moure's en aquests terrenys implica una relació de comunicació i interacció constant entre les persones i d'aquestes amb la realitat en la que es troben, suposa estar oberts a la indagació, al coneixement, al qüestionament, al compartir i al contrast d'arguments de tot allò que dirigeix les pròpies actuacions.

Jesús Domingo Segovia i Manuel Fernández Cruz deixen ben clar en el següent paràgraf les repercussions d'aquest recurs (1999, p.22):

Mediante los relatos de la propia vida profesional, por su capacidad para evidenciar aspectos recónditos -el lado oscuro- de las realidades humanas, el profesor va descubriendo su yo, mostrando sus dilemas consigo mismo o con/de la institución (a la que pertenece), y haciendo emerger también las contradicciones ocultas en su formación y en su ejercicio profesional, al punto que le ayuda a comprender e interpretar su contexto y las circunstancias que se ponen en juego para inhibir o facilitar su maduración y la mejora de su práctica docente.

Registres d'esdeveniments viscuts, experiències rellevants que, degudament contrastades i qüestionades, permeten fer aflorar actituds, sentiments, pensaments i accions són fenòmens que es troben en la base del funcionament com a persones i també com a docents.

Descriure experiències professionals per tal d'afavorir la reconstrucció amb sentit propi de l'experiència emocional d'ensenyar i aprendre.

El coneixement profund de si mateix i de la pròpia experiència és el resultat d'una vida examinada, explicada i recollida per la reflexió crítica⁵⁴.

Però, què comporta aquest procés de reflexió? Com es realitza?

L'experiència i l'aprenentatge no són la mateixa cosa, ni l'aprenentatge es dona necessàriament després de l'experiència. Per tal d'aprendre de l'experiència, cadascú ha de poder pensar en ella i donar-li sentit.

Recolzant-nos en les idees aportades per Yinger (a Zabalza, 1991)⁵⁵, la potenciació dels relats experiencials duu associada una sèrie de processos i components que els fan força importants:

1. En expressar allò que es viu, allò que es fa, allò que es pensa i sent, la persona posa en joc diferents maneres d'accés a la realitat. D'alguna manera es força a representar amb símbols uns sabers, experiències i records que havien estat representats i emmagatzemats de forma diferent.

⁵⁴ Domingo Segovia, J. i Fernández Cruz, M.. (1999) Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao. Universidad de Deusto.

⁵⁵ Zabalza, M.A. (1991) Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona. PPU.

2. Els relats produeixen un *feedback* en una doble dimensió reforçadora i informativa, proporcionen un model de pistes per al contrast i la comparació. El fet que aquests relats recullin pensaments i sentiments els converteix en documents de l'evolució i desenvolupament d'aquests.

3. La construcció dels relats experiencials requereix una estructuració, una intenció d'organitzar els significats que es dona a les situacions seleccionades. Cada forma d'expressió comporta la seva pròpia semàntica i sintaxi de la narració, donant suport al significat dels missatges.

4. Tot relat, per la seva pròpia naturalesa, suposa una implicació personal, tant pel que fa al format com als temes, seleccionats tots ells per l'autor/a. La narració és construïda de tal manera que té sentit per a ell/ella.

Tot plegat implica un procés d'anàlisi i síntesi molt més lent que no solament pot ajudar a desenvolupar un pensament desitjat, sinó que a més permet retornar a passos anteriors i revisar la cadena seqüencial de connexions realitzades.

D'aquesta manera, els relats sobre la pròpia pràctica porten al professor a aprendre a través de la seva narració. Al narrar la seva experiència recent, no solament construeix sinó que reconstrueix el seu discurs pràctic i personal en la seva manera de fer professional. És a dir, la narració es constitueix en reflexió.

Aquest procés de reflexió suposa un alt nivell de compromís i implicació ja que es treballa des de l'anàlisi en profunditat i l'autocrítica per tal d'afrontar el repte del canvi i la millora. No es tracta, només, de tenir anys d'experiència, l'assoliment d'un bon nivell de desenvolupament professional està totalment correlacionat amb l'habilitat per reflexionar vers i des de la pràctica.

La reflexió, com un dels components fonamentals d'aquests relats, es projecta en dues vessants complementàries⁵⁶:

- . Una de referencial, quan es produeix una reflexió vers l'objecte narrat. Inclou les diverses situacions que ofereix l'escola on el professorat treballa i desenvolupa les seves funcions.
- . Una altra d'expressiva, quan es dona una reflexió vers si mateix, un mateix com

⁵⁶ Zabalza, M.A. (1991) Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona. PPU.

a actor i per tant protagonista dels fets descrits, un mateix com a persona capaç de sentir, sentir-se, de tenir emocions, desitjos, intencions, etc.

Els retalls d'experiència que es relaten s'analitzen al ser escrits i descrits des d'una altra perspectiva, es veuen amb una "llum diferent". Aquest fet possibilita un descentrament des del moment en què el jo que relata parla del jo que ha actuat fa poc.

Tot procés complex, com ho és aquest, necessita d'unes estratègies que facilitin el seu assoliment. En aquest punt ens recolzem amb el "cicle de reflexió professional" de Smyth⁵⁷ per aportar un model que considera important la col·laboració entre professionals. L'esquema que mostrem a continuació pot explicar els passos d'aquest procés i ajudar, al mateix temps, a incorporar aquesta habilitat des de la pràctica.

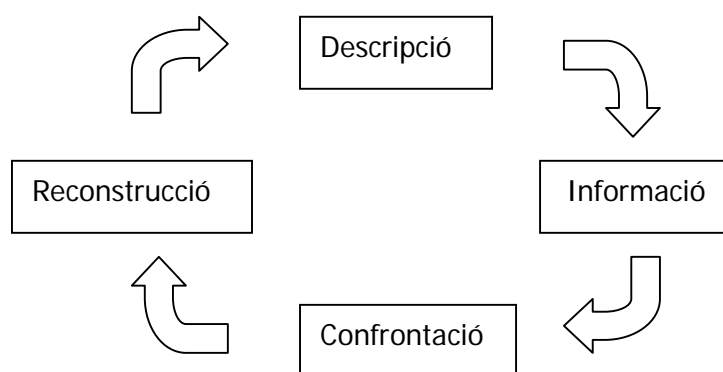


Figura 2. Cicle de reflexió professional de Smyth (1991)

Aquest procés de reflexió sobre la pràctica s'inicia amb una primera fase (descripció) d'aproximació a la realitat, fase que proposa centrar l'atenció en algun fet de la vida professional del docent, tot intentant identificar el què i el com d'alguna de les seves vivències.

Els textos experiencials o relats poden adoptar formes ben diverses: autoinformes, relats biogràfics, descripcions de casos, vinyetes, diaris d'aula, materials didàctics, imatges, enregistraments...

⁵⁷ Citat per: Domingo Segovia, J. i Fernández Cruz, M.. (1999) Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao. Universidad de Deusto. (p. 28)

La segona fase (d'informació) és un moment important per fer explícites les teories, els principis teòrics i pràctics que té el docent i que justifiquen les actuacions incloses en els relats presentats.

Contactar amb les teories subjectives que donen sentit a la pràctica professional és un pas important per a poder començar a pensar en un canvi per a la millora.

Si en la fase anterior es posaven els fonaments per al canvi, és en el tercer punt (fase de confrontació) en què l'individu comença a materialitzar l'intercanvi obert i respectuós amb la resta de col·legues.

El qüestionament propi i dels altres, l'aportació d'alternatives exposades per companys d'ofici obren noves preguntes i plantejaments que les rutines quotidianes no sempre permeten escoltar.

Arribats a l'últim punt (fase de reconstrucció), el docent es veu immers en una reestructuració de la seva pràctica, de les seves visions o arguments, afegint, alterant o canviant alguns components que configuren el seu marc d'actuació.

Acabat aquest cicle en el que s'ha pogut revisar i modificar algun aspecte del "fer de mestre", cada individu en reobre un altre dins d'un continu de millora de la pràctica i de desenvolupament professional.

Recollint les paraules d'Anna Richert, els professors i les professores poden aprendre de les seves experiències escolars si tenen l'oportunitat de fer-ho. L'experiència és el més poderós dels contextos per al desenvolupament dels docents⁵⁸.

Es des d'aquesta idea que creiem important comptar amb els relats experiencials com a recurs que complementa el treball de reflexió grupal, la potenciació de la capacitat del docent per a concentrar la seva atenció i per a aturar l'acció, a fi de poder iniciar un veritable procés de reflexió sobre la pràctica.

Pensem que la instauració d'aquestes pràctiques, més enllà de les aportacions concretes immediates, promou l'establiment d'uns hàbits, d'uns recursos molt importants en la

construcció de la identitat del docent que li han de permetre afrontar amb més garanties els canvis que tot sovint experimenta.

El procés narratiu ofereix als docents l'oportunitat de veure's a si mateixos dins de les històries que expliquen. Les oportunitats d'aprenentatge que connecten els professionals amb ells mateixos (amb el que pensen, el que creuen, el que saben, el que els importa, els motius pels quals estan aquí), posen de relleu les vides dels docents de tal manera que poden veure's a si mateixos en el treball.

Connectar-se amb un mateix ha de ser una part fonamental de qualsevol pla d'aprenentatge per a docents⁵⁹.

Escriure sobre les vivències per a reescriure noves experiències.

⁵⁸ Richert Ershler, A. La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto, en Lieberman, A. Miller, L. (eds.) (2003) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. Barcelona.

⁵⁹ Ídem que 58.

4. Contextos

“Ahí donde aparecen diferencias, incompatibilidades, tensiones, desencuentros, es el lugar en el que se torna posible articular preguntas, construir sentidos temporales y echar alguna luz a la complejidad de nuestras prácticas.”

M. Elena Arzeno (Pensar, aprender, subjetivar)

4.1. Procés de treball seguit

En la nostra vida quotidiana utilitzem molts i diversos procediments per interactuar amb el nostre entorn.

La investigació implica la utilització d'aquests procediments d'ús habitual (llegir, escoltar, preguntar, observar, escriure, organitzar, reflexionar...) des d'una posició conscient i sistemàtica amb la pretensió de ser rigorosos, crítics i analítics.⁶⁰

En iniciar tot procés d'investigació és important clarificar l'enfocament o paradigma en el que es recolza el treball que es vol realitzar. És per això que la metodologia és la part de la investigació que guia la recerca, el fonament que facilita l'ordre i rigor necessari per tal d'assolir els objectius plantejats.

En el nostre cas l'interès per la persona del professor, per saber com viu el professorat novell els seus inicis professionals, com valora la formació específica que rep i quins són els components personals i les necessitats que es mobilitzen en aquest període vital ens han fet optar per una metodologia on la majoria de les actuacions són de caire qualitatiu. Les narracions, els relats de les persones amb les que hem contactat ens han aportat unes dades que hem tractat i analitzat.

Les entrevistes a persones expertes, l'anàlisi de documents en què apareixen valoracions i reflexions, juntament amb la conseqüent revisió bibliogràfica han estat les tècniques que ens han permès desenvolupar el nostre disseny.

La línia de treball s'ha mogut en un pla deductiu des del moment que hem partit de la recerca i construcció teòriques, per tal d'arribar a dissenyar una proposta concreta i

aplicable d'activitat de formació que respongui a les necessitats de la persona del professor.

El següent esquema (figura 3) mostra, de forma esquemàtica i global, el procés seguit.

En els següents apartats s'aniran descrivint i desenvolupant les accions realitzades en cada fase del procés i tècnica utilitzada, així com els resultats obtinguts.

Atès, però, que per a la recollida d'informació hem utilitzat diferents tècniques, ha estat important definir els criteris per tal d'analitzar les dades dels documentes obtinguts i consultats.

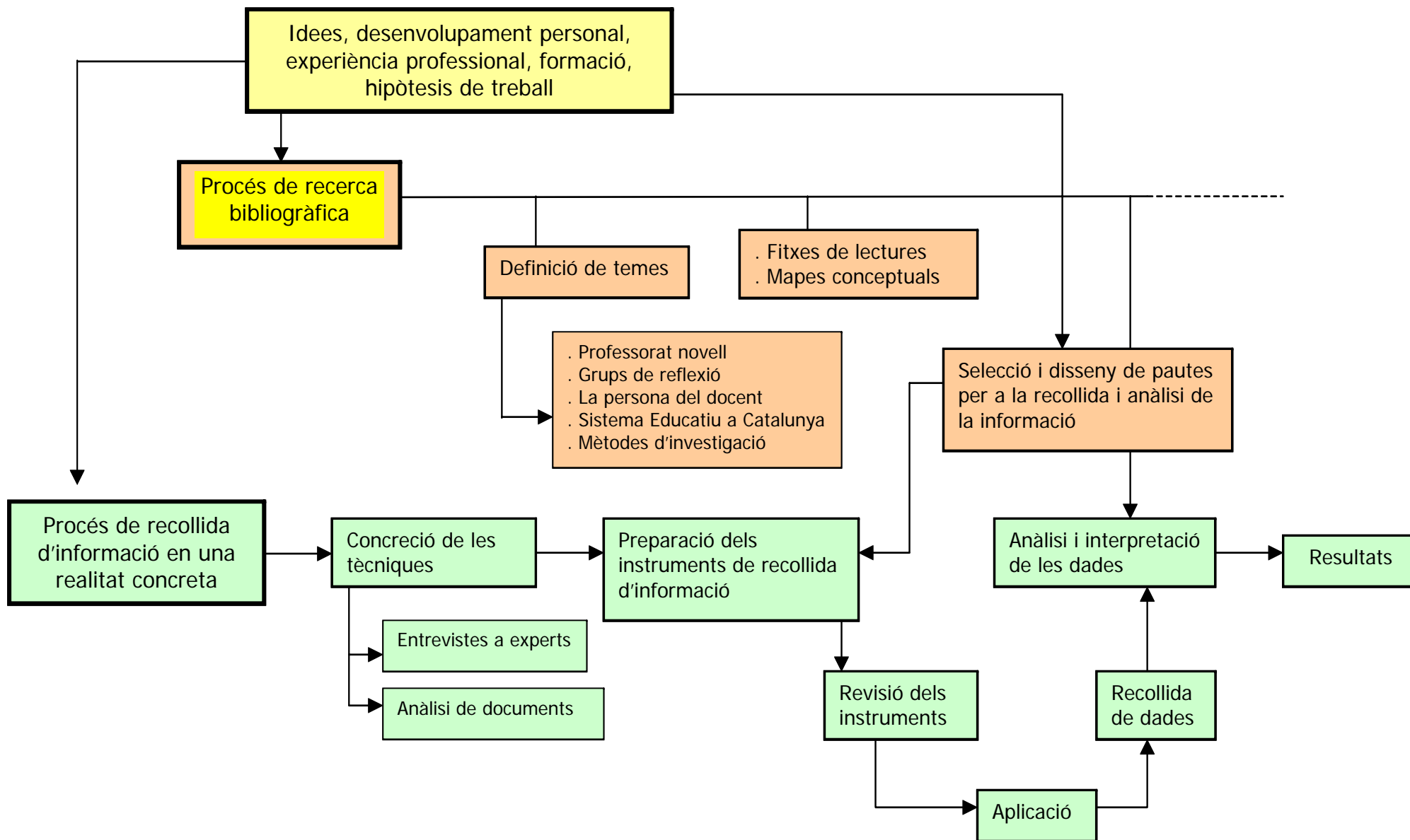
Per aquesta finalitat ens han servit com a patró i model d'anàlisi els plantejaments que proposa Vonk a Carlos Marcelo⁶¹, en què per assolir un veritable i complet desenvolupament professional s'han de tenir en compte les dimensions contextual, la dels coneixements i destreses i la personal (Figura 1, pàg. 29).

Per tal d'inscriure cada informació, dada, opinió o tema dins d'una d'aquestes tres categories s'han descrit, prèviament, cadascuna d'elles de la següent manera:

- . **Dimensió personal:** les reflexions, comentaris, opinions, pensaments que tenen a veure amb aspectes de l'estat i/o el desenvolupament de la pròpia individualitat, independent de l'exercici professional que exercim.
- . **Dimensió contextual:** tot allò que té relació amb el contacte amb altres persones o elements de l'entorn en el que s'interactua. Són reflexions, pensaments i sentiments que tenen a veure amb com, cada individu, viu els grups als que pertany. Inclou el treball en equip, el compartir amb els altres experiències vitals i professionals.
- . **Dimensió coneixement professional:** aquelles experiències, accions i reflexions que es troben directament relacionades amb el tipus de feina que es realitza (en aquest cas el treball docent als centres). Són comentaris i opinions que fan referència a la tasca docent, experiència docent, temàtiques de formació, coneixements, teoria i pràctica docent.

⁶⁰ Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona. Ed. Graó

Figura 3. Procediment seguit en la investigació



Som sabedors de les íntimes connexions entre aquests tres àmbits i del funcionament global que comporta el ser i estar dels individus en els contextos on es relacionen. Conscients de les limitacions i els paranys en els que podem caure intentant fraccionar els pensaments i reflexions amb els que hem treballat, hem mantingut aquesta distribució per tal de facilitar una anàlisi comparativa i extreure'n, després, els conseqüents resultats.

Malgrat aquest fet, cal no oblidar que l'objectiu principal del nostre treball és, precisament, incidir en la importància de no oblidar cap d'aquestes dimensions en els plantejaments d'una formació adreçada i orientada a l'acompanyament de la persona del docent.

4.2. Recerca bibliogràfica

Tot treball d'investigació comporta una revisió dels sabers relacionats amb l'àmbit i el tema que aquest planteja. Per tant sembla que va implícit amb el propi procés investigador i no sempre compta amb un espai en el capítol dedicat a la metodologia.

En el nostre cas justifiquem la referència al procés de recerca bibliogràfica en aquesta part del treball per:

- . L'experiència a nivell procedimental duta a terme per l'investigador. Realment ha comportat l'assoliment de nous aprenentatges de caràcter tècnic.
- . El sentit que en la investigació ha tingut la recerca bibliogràfica, com a base per al plantejament de les diferents tècniques de recollida d'informació emprades.
- . El fet que aquest procés ha possibilitat la confirmació i, sobretot, fonamentació d'unes idees portades a la pràctica en la formació del professorat.

Per tant, podem afirmar que la recerca bibliogràfica ha estat en molts moments del procés d'investigació una tècnica més de recollida d'informació.

És aquí, doncs, on creiem important fer algunes aportacions en relació a tres components d'aquest procés: la categorització de temes, la realització de fitxes de les lectures i els mapes conceptuals.

Tal i com està reflectit en el Mapa 1 la primera fase ha estat definir una sèrie de blocs temàtics claus en el desenvolupament del treball. La creació d'aquestes categories ha tingut la funció, per una banda, d'orientar la recerca, i per una altra, organitzar els coneixements amb els que poc a poc anàvem contactant.

La definició d'aquests temes no ha estat tancada i així, en un principi, es van definir els següents camps:

- . Grups de reflexió (models explicatius)
 - . Àmbit de la salut
 - . Àmbit de l'empresa
 - . Àmbit de l'educació
- . Professorat de nova incorporació (caracterització)
- . Formació que s'ofereix al Professorat de Nova incorporació a l'E. Obligatori
- . Sistema Educatiu a Catalunya (Ensenyament Obligatori)

El desenvolupament d'aquest procés va comportar no només el contacte amb les temàtiques esperades, sinó que també va afavorir l'ampliació del camp d'idees així com la superació d'altres en certa manera desgastades.

Així, en posteriors revisions d'aquesta categorització es van introduir tres nous camps:

- . Mètodes d'investigació
- . La persona del docent
- . La narrativa

s'optà per treure'n un altre (Formació que s'ofereix al Professorat de Nova incorporació a l'E. Obligatori).

L'orientació del treball en aquest procés de revisió bibliogràfica s'ha centrat bàsicament en l'àmbit educatiu. Tot i això, l'àmbit de la salut ha estat molt present en el tema dels grups de reflexió, sobretot arran de la formació en psicoteràpia analítica grupal amb què compta l'investigador. Pel que fa a l'àmbit de l'empresa, les incursions han estat més tímides i centrades, principalment, en el tema del *coaching*.

Pel que fa a la realització de les fitxes de les lectures val a dir que va ser un plantejament gairebé anterior a la classificació de temes per a la recerca.

Què en fem de la informació recollida? Quina informació cal seleccionar? Quina funció ha de tenir aquesta informació?

L'intent de donar resposta a aquestes preguntes ens va fer dissenyar un model de fitxa⁶² de recull de cites i informació.

La confecció i organització d'aquests recursos ha facilitat de forma clara la part aplicada del treball, així com la redacció d'aquest informe.

Un darrer component que relacionem amb aquesta part de la recollida d'informació fa referència a la construcció d'esquemes i mapes conceptuals⁶³.

Els mapes conceptuals tenen l'objectiu de representar relacions significatives entre conceptes en forma de proposicions.

En la mesura que anàvem recollint informació sobre els diferents temes seleccionats, aquests instruments ens han servit per materialitzar i organitzar els conceptes i la informació que anàvem manejant.

⁶² Fitxa document consultat: annex 1.

⁶³ Esquemes i mapes conceptuals elaborats: annex 2.

Un altre ús que hem donat a aquest recurs ha estat com a carta de presentació de l'estat en el que es trobava el treball en cada fase. Així, en les diferents sessions de supervisió amb el tutor, han estat elements clau per analitzar el procés i plantejar noves qüestions.

Finalment, esmentar que la bibliografia recollida a la part final d'aquest informe ha estat organitzada en dos blocs: la recomanada i la referenciada.

En el cas de la bibliografia recomanada hem seleccionat aquells títols que aporten elements clau, idees força per a la construcció i justificació de les nostres propostes.

La bibliografia referenciada agrupa aquells documents que han acompanyat i complementat el teixit que al llarg d'aquest procés hem anat realitzant.

No és fàcil combinar diferents mirades en el procés de recerca bibliogràfica vers un tema. Més enllà de paradigmes, hi ha la terminologia pròpia de cada àmbit del coneixement que sovint dificulta la connexió i la comprensió.

Per altra banda pensem que tractant-se del tema de la persona del professor, la persona del professional que comença la seva carrera professional, és precisament aquesta condició humana la que ens ha d'ajudar a saltar les limitacions de les disciplines i veure que darrera de qualsevol professional hi ha un ésser humà que sent i viu situacions ben semblants.

4.3. Entrevistes a experts

4.3.1. Plantejaments, disseny i desenvolupament

L'entrevista és una de les tècniques més utilitzades per a la recollida d'informació. Es basa en preguntar, comentar o discutir de forma oral, sobre certs temes, amb persones coneixedores i sovint expertes, per tal d'obtenir una informació difícil d'aconseguir d'una altra manera.

En aquest treball s'han seguit plantejaments no directius per tal d'afavorir un apropament al món de la persona entrevistada. Per altra banda s'ha optat per un tipus d'entrevista en profunditat que implica la definició personal vers els temes presentats, tot propiciant el contacte amb l'experiència, les opinions i valors, els sentiments i els coneixements de cada persona.

Hem optat per aquesta orientació ja que:

- . Permet copsar la riquesa informativa que aporten les paraules i enfocaments de les persones contactades.
- . Facilita una interacció directa, flexible i personalitzada.
- . Permet el contacte amb persones rellevants en l'àmbit i temes estudiats.
- . Afavoreix la concreció d'alternatives i línies d'actuació futures.

L'objectiu general de les entrevistes plantejades ha estat recollir les teories implícites dels experts en relació a la inserció dels professionals novells. Això s'ha fet partint de les seves pròpies experiències, ja sigui en els seus inicis professionals, com en les seves actuacions com a formadors d'aquests professionals. Tot plegat amb la intenció de:

- . Recollir informació sobre les necessitats i les formes de satisfer-les.
- . Descriure i interpretar situacions o fenòmens.
- . Plantejar solucions i vies d'actuació.

Per tal d'orientar i focalitzar aquesta recollida d'informació es van definir una sèrie de blocs temàtics nuclears:

- . Professionals novells
- . Desenvolupament professional
- . Inserció al sistema laboral
- . Formació per a professionals novells
- . La dimensió grupal

Tot seguit s'inicià el procediment de construcció d'una entrevista semiestructurada que comptaria amb el suport d'un mapa conceptual⁶⁴ que facilitaria la ubicació de la qüestió plantejada en cada moment i la seva relació amb l'eix central de la conversa.

Aquestes temàtiques van donar lloc a una sèrie d'apartats més concrets dels que es volia recollir la informació que podien aportar els entrevistats. En el següent quadre s'exposen aquestes qüestions.

Quadre 3. Organització per al plantejament de les entrevistes

Bloc temàtic	Informació a recollir	Preguntes plantejades
1. Professionals novells.	a. Perfil, caracterització dels professionals novells b. Necessitats constatades i percebudes dels professionals novells.	1.a. Temps considerat fase de professional novell. 1.a. Sentiments i emocions experimentades.* 1.b. Preocupacions, necessitats percebudes.* 1.b. Constatació en altres professionals amb la mateixa situació. 1.a. Idea que en té d'aquesta fase. 1.a/b. Idea que en té d'aquests professionals.
2. Desenvolupament professional.	a. Elements que influeixen en el desenvolupament professional	2.a. Influència en la carrera professional de les primeres experiències com a professional. 2.a. Actuacions que li han afavorit el seu desenvolupament professional.
3. Inserció al sistema laboral.	3.a. En què consisteix la inserció laboral? 3.b. Necessitats i problemàtica que comporta la inserció al sistema laboral.	3.a/b. Elements (indicadors) que afavoreixen una inserció laboral satisfactòria.*

⁶⁴ Mapa conceptual suport per a l'entrevista: annex 3.

4. Formació per a professionals novells.	a. Descripció d'actuacions concretes. b. Valoració d'aquestes actuacions. c. Paper de la formació permanent en el desenvolupament professional.	4.a. Tipus d'activitats i breu descripció. 4.a. Rol de les persones formadores. 4.b. Aportacions de la formació existent al desenvolupament professional. 4.c. Plantejaments per al disseny d'activitats de formació adreçades a professionals novells.
5. La dimensió grupal.	a. Valor donat a les activitats grupals en el desenvolupament professional.	5.a. Valor donat a la dimensió grupal en el seu procés de desenvolupament professional. *

* Les preguntes amb aquest símbol són aquelles que les respostes atenen tant a l'experiència personal de la persona entrevistada com a la seva percepció i valoració de la situació actual.

Finalment s'acabà de construir el guió de l'entrevista⁶⁵ que comptava amb diferents apartats:

- | | |
|-------------------------|------------------------------------|
| a. Presentació | d. Valoració de la situació actual |
| b. Introducció al tema | e. Recopilació |
| c. Experiència personal | f. Tancament |

En relació a les persones seleccionades per a la realització de les entrevistes es va tenir en compte diferents criteris:

- . Que hi hagués un expert, com a mínim, per a cadascun dels àmbits (educació, salut i empresa) plantejats.
- . Que fossin persones amb dilatada experiència com a professionals de cada àmbit.
- . Que tinguessin experiència en la formació de nous professionals.
- . Que una part d'aquestes persones intervinguessin, en l'àmbit educatiu, a la demarcació de Lleida.

⁶⁵ Guió de l'entrevista: annex 4.

Els professionals entrevistats han estat:

. Àmbit de l'empresa	Xavier Florensa	
. Àmbit de la salut	José M. Ayerra	
. Àmbit de l'educació	Marta Duñach	Laura Rexach
	Carme Comes	Jaume Cortada

Val a dir que la disponibilitat i actitud de col·laboració de totes les persones amb les que hem contactat ha facilitat en tot moment la comunicació i recollida de les seves opinions i pensaments. És per això que voldriem deixar constància aquí del nostre agraïment a tots i totes.

Per tal de facilitar la nostra tasca de recollida d'informació i poder seguir amb major fluïdesa la conversa, es va enregistrar cada entrevista amb un aparell d'àudio, sota l'autorització de cadascuna de les persones, essent transcrites, després, en format Word.

En el quadre 4 es mostren algunes de les referències que permeten ubicar cadascuna de les persones entrevistades.

Els contactes previs a l'entrevista amb cadascun dels experts es realitzà mitjançant un *mail* o trucada telefònica. Tant en un cas com un altre hi havia una presentació personal, una breu descripció del treball que s'estava duent a terme, l'objectiu i el caire de l'entrevista que es proposava⁶⁶.

El desenvolupament de les entrevistes va seguir una pauta semblant en tots els casos:

- . Trobada, salutacions i ubicació en un espai adient.
- . Recordatori de l'objectiu de l'entrevista i sol·licitud per a l'enregistrament.
- . Primera part de presentació des de la vessant professional.
- . Recorregut per la seva experiència professional (posant èmfasi en els inicis)
- . Valoració de la situació actual quant a la inserció dels nous professionals.
- . Fase final on es resumien els posicionaments i les opinions.

⁶⁶ Escrit sol·licitant l'entrevista: annex 5.

Quadre 4. Dades de les persones entrevistades

Entrevistat/ada	Referències professionals	Entrevista
Xavier Florensa	PNL-couch, funció que desenvolupa en intervencions a empreses. És formador de formadors en Programació Neurolingüística (PNL), realitza teràpia gestalt, tant individual com grupal des de l'Institut Gestalt de Barcelona.	Divendres 13-02-09 Institut Gestalt (Barcelona)
José M. Ayerra	Psiquiatra, grupoanalista, patró de la Fundació OMIE i membre del seu institut de Grupoanálisis. Director del Centro Uribe Costa Salud Mental (Getxo, Vizcaia), membre fundador de la Asociación de Psicoterapia Analítica Grupal (A.P.A.G.), director del màster en psicoterapia analítica grupal organitzat per la Universidad de Deusto.	Dissabte, 14-03-09 Hospital del Mar (Barcelona)
Marta Duñach	Cap del Servei de Formació del Personal Docent, depenent de la Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.	Dijous, 19-02-09 Departament d'Educació (Barcelona)
Carme Comes	Mestra d'educació infantil i primària durant 18 anys. Actualment, i des de fa 8 anys, treballa a la unitat del professorat no universitari de l'ICE de la UdL i és una de les persones responsables de la formació d'interins d'E.P. i E.S.	Dijous, 5-02-09 ICE de la UdL (Lleida)
Laura Rexach	Mestra d'educació infantil durant 22 anys a l'Escola Alba de Lleida, en l'actualitat ocupa una plaça de mestra al cicle inicial d'E.P. a la mateixa escola. Des de fa 4 anys participa com a formadora en la formació "Comencem bé!" d'interins organitzada per l'ICE de la UdL, de la qual n'és la coordinadora de l'equip de formadors.	Dimecres, 11-02-09 Corbins (Lleida)
Jaume Cortada	Professor de secundària (ciències socials) des de l'any 1986, actualment a l'IES M. Montsuar de Lleida. Dedicat des de fa més de 12 anys a la formació de formadors: imparteix des de fa 12 anys la didàctica de les ciències socials al CAP que organitza l'ICE de la UdL, és coordinador de l'equip ICE que realitza la formació "Comencem bé!" per a professorat interí d'ensenyament secundari. Durant aquest curs és formador del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en el programa "Aprendre socials i experimentals: parlar i escoltar, llegir i escriure"	Divendres, 27-02-09 IES M. De Montsuar (Lleida)

Malgrat existir una sèrie de preguntes ben explícites i ordenades, en la majoria de les entrevistes va predominar la conversa distesa en què la persona entrevistada aportava lliurement els seus pensaments i opinions, que sovint eren contrastats amb els de l'entrevistador. Aquest fet va suposar reorientar, en molts moments, l'esquema establert prèviament per tal que es poguessin abordar les qüestions desitjades.

Preguntar i respondre, conversar com un exercici de compartir pensaments i que comporta el posicionament davant dels temes que es plantegen. Pensaments són expressions organitzades i fonamentades des de l'experiència i vivència que les persones tenim en el nostre desenvolupament personal i professional.

4.3.2. Anàlisi de la informació i resultats

Per a l'anàlisi de la informació partim de la transcripció de totes les entrevistes enregistrades.

Cal senyalar que en el cas de l'entrevista al Dr. José Maria Ayerra un problema tècnic no va fer possible l'enregistrament de la mateixa. Aquest fet ens va obligar a prendre alguna nota, fet no previst d'entrada, i partir d'unes notes ben diferents a les transcripcions de la resta d'encontres. Davant la dificultat de tornar a concertar una nova trobada amb el Dr Ayerra, i donat el gran valor que donem a les seves aportacions, hem decidit comptar, en aquest cas, amb les notes recollides durant i després de l'entrevista.

Un cop obtingut el text de cada entrevista, una primera fase de l'anàlisi ha consistit en extreure aquella informació que inicialment ens havíem plantejat. Aquesta operació s'ha realitzat amb l'ajut d'una pauta.

Quadre 5. Pauta per a la recollida d'informació de les entrevistes

Bloc temàtic	Informació a recollir	Informació, idees i pensaments rescatats
1. Professionals novells.	a. Perfil, caracterització dels professionals novells. b. Necessitats constatades i percebudes dels professionals novells.	
2. Desenvolupament professional.	a. Elements que influencien en el desenvolupament professional.	
3. Inserció al sistema laboral.	a. En què consisteix la inserció laboral? b. Necessitats i problemàtica que comporta la inserció al sistema laboral.	
4. Formació per a professionals novells.	a. Descripció d'actuacions concretes. b. Valoració d'aquestes actuacions. c. Paper de la formació permanent en el desenvolupament professional.	
5. La dimensió grupal.	a. Valor donat a les activitats grupals en el desenvolupament professional.	

Sota aquesta pauta, els retalls rescatats de les transcripcions de les entrevistes han donat lloc a una sèrie d'informacions, idees i pensaments exposats per les persones entrevistades que es recullen en els documents annexos corresponents⁶⁷.

És a partir d'aquests materials que hem realitzat l'anàlisi, tot seguint el model proposat per Vonk, i hem agrupat la informació seleccionada en les tres dimensions plantejades per aquest.

Els resultats obtinguts amb aquest anàlisi s'exposen en el següent quadre.

⁶⁷ Informacions, idees i pensaments rescatats de les entrevistes: annex 6.

Quadre 6. Anàlisi de la informació recollida a les entrevistes

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
<p>José M. Ayerra</p> <ul style="list-style-type: none"> . No es tan importante el ser un principiante como el disponer de un cierto nivel de madurez personal. . Lo técnico como parapeto, como arma que impide ver a lo humano. . Es importante disponer de un cierto grado de madurez para poder acompañar y cuidar a otros. . Cambiar la mirada del profesional supone en muchos casos reducir, diluir, cambiar la dificultad del alumno, compañero, familia... Poder entender qué hay detrás de cada dificultad. . Esta red está en uno mismo. Esta red se descubre a partir de la relación con los otros. Red que pasa por el reconocimiento de las emociones que nos comporta el trabajo con las otras personas. Emociones que, una vez reconocidas e identificadas, nos permiten salir de la rigidez y la ceguera de la técnica. . Existe una formación inicial que no prepara para convivir y trabajar con lo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> . Para los profesionales que comienzan es muy importante poder tener acompañamiento en la resolución de situaciones conflictivas. . Es importante acoger al profesional que empieza. Cuidar la entrada para poder ayudar a crecer al cuidador. . Esta red está en uno mismo. Esta red se descubre a partir de la relación con los otros. Red que pasa por el reconocimiento de las emociones que nos comporta el trabajo con las otras personas. Emociones que, una vez reconocidas e identificadas, nos permiten salir de la rigidez y la ceguera de la técnica. . Es importante promover en los profesionales el reconocimiento y la construcción de una red que les permita protegerse, adaptarse lo mejor posible a los cambios y circunstancias del entorno. . Se parte de casos o textos y la dinámica grupal ayuda a tocar temas que generalmente no afloran, trabajar con las partes personales de cada profesional (¡no asusta tanto!) 	<ul style="list-style-type: none"> . Lo técnico como parapeto, como arma que impide ver a lo humano. . Observamos habitualmente pacientes, profesionales e instituciones que reproducen esquemas de funcionamiento enfermos.
<p>Xavier Florensa</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dependentment d'on vas a parar, i de com tu ets, i dels teus aprenentatges que van, des del meu punt de vista eh, més enllà del que has après a la Universitat comencen a passar un munt de coses que, per mi, aquesta és la mirada que a mi m'agrada fer, té a veure amb <i>algo</i> personal i amb això, tot i que a mi no m'agrada molt el nom, però crec que aquí ens entendrem tots del "creixement personal" o de l'"autoconeixement". . Jo el que valoro molt és que aquesta persona pugui donar el millor de si mateixa i, a més, ser feliç al mateix temps. . I des de la meva visió, això passa perquè ells es coneixen molt bé i sàpiguen gestionar-se a ells mateixos, 	<ul style="list-style-type: none"> . Ningú pot canviar a ningú. . Jo crec que una cosa seria bona, quan una persona s'incorpora en un equip de treball o en una empresa, seria important tenir com un tracte, com una direcció, com una manera d'acollir-lo dins el <i>coaching</i>. . Si jo crec que aquesta persona és vàlida des del primer moment li començo a preguntar les coses, no a manar-los-hi. . Perquè hi ha una forma de dir les coses, jo l'hi puc donar <i>feedback</i> a un i dir-li "hòstia, aquí ets un inútil", i això va amb la identitat de la persona i això mai serà bo, aquí m'estic carregant el relacional totalment. Ara, si jo li dic a un "mira, aquest informe que has fet l'hi falta això i 	<ul style="list-style-type: none"> . Els grups de creixement personal són grups que requereixen, per part de la persona que els condueix o per les persones que els condueix, una forma d'estar allí, no?: una actitud, bàsicament. . I tu com a terapeuta no ets més que un mitjà, l'espai que es crea, és on permet que passin coses. . No sempre utilitzem el valor de la paraula per explicitar el que passa, sinó que també cal actuar o expressar el que es viu. El meu enfocament sempre és experienciar, el què vol dir fer <i>algo</i> experiencial. . Aquí tens una representació del què passa des de l'experiencial, perquè el verbal ells ja ho han fet, passen el dia fent reunions, fins a on s'han atrevit a dir ja ho han

<p>i des d'aquí gestionar el que vulguis fora.</p> <p>. Quan un no es troba bé, quan un té un mal dia, quan un està amargat a la feina, no és un tema del cap, No és una idea el què et fot, és l'estat, en tot cas, que et provoca la idea o el fet del què està passant.</p> <p>. S'ha de tenir en compte que tots arribem amb les nostres neures. A un li prenen la cadira i com que porta tota la vida que li estan prenent la cadira i aquí també me la prenen.</p> <p>Les persones tenen les mateixes dificultats quan són professors, quan són executius o quan són secretaris o secretàries. És que el problema és com faig jo per estar bé amb el que tinc o per poder canviar.</p> <p>. Els hi dones la possibilitat de que expressin el què els hi passa, quan acaba el dia aquestes persones estan d'una altra manera. Generalment, jo m'atreviria a dir que el 99% de les persones estan més alleugerides. aquesta persona porta alguna càrrega que fa l'hi fa que això sigui important per a ella.</p> <p>. En el moment que tu tens alguna cosa a dir sobre el teu lloc de treball i ho pots expressar cap a fora això alleugereix. Sobretot, si quan fas això veus que la gent t'escolta i està allí.</p>	<p>això o l'hi sobra això i allò altre perquè la intenció era..." o per jo què sé, no?</p> <p>. Jo ja els explico el <i>feedback</i>, i els dic no, a la identitat no, a l'acció. el <i>feedback</i> per la identitat és: "Hòstia quin vestit més bonic que portes", "que bé et queda el tallat nou que t'has fet", "ostres, m'agrada que sempre entris al despatx somrient"... això és <i>lo</i> relacional.</p> <p>. Ara, quan una persona expressa en un grup el que passa, per mi, fins on jo he vist, generalment, quasi sempre és molt més efectiu que quan ho fa individualment.</p> <p>. Quan la gent treballa juntament el que la gent s'obri costa moltíssim, quan la gent no treballa junta, sinó que és una persona que decideix anar a un grup, a una formació on es poden donar aquestes coses, i no hi ha ningú del teu equip de treball... Clar. És que allí, a vegades, és massa. Perquè allí no hi ha el risc, i si la persona té moltes necessitats, ganes i consciència que això està bé.</p> <p>. Quan un grup és de la mateixa empresa, l'obertura i la ventilació dels conflictes costa més.</p>	<p>dit, no? Llavors és com mirar-ho des d'un altre punt de vista.</p> <p>. En general l'empresa té clar què la formació és motivació</p> <p>. Importància de generar espais, donar espais, organitzats, endreçats i confiables com perquè la gent pugui expressar... no només el més mental, el que és cognitiu, racional, sinó també <i>lo</i> altre, la resta de la persona que té a veure amb l'emocional i el cos.</p> <p>. En el moment que tu tens alguna cosa a dir sobre el teu lloc de treball i ho pots expressar cap a fora això alleugereix. Sobretot, si quan fas això veus que la gent t'escolta i està allí.</p>
<p>Laura Rexach</p> <p>. Tu comences i tot això que tenies a dintre se't confirma, no se't confirma...aquesta valoració del lloc i del que es feia i com es feia... tenia la inseguretat aquella de dir... ho sabré fer, no ho sabré fer...</p> <p>. Tenia, eren moltes ganes d'aprendre, tens la sensació de ser com una esponja, em recordo amb moltes ganes de fer coses, de superar-me...</p> <p>. Si ho he de resumir en una paraula era il·lusió i ganes d'aprendre... el temps que em vaig sentir com a professora novell...</p> <p>. Quan vaig començar en el curs d'interins, el primer any em va xocar molt, que va ser un any que van agafar molts interins i hi havia molta gent molt gran. Aquesta gent ha d'estar acollonida, i realment ho veies, la gent t'ho comentava, però també tenien molta il·lusió, jo vaig detectar més il·lusió a aquesta gent que no a la gent jove que acabava d'acabar.</p>	<p>. És bàsic la formació en el mateix centre i fer coses amb grup amb la gent que has de treballar.</p> <p>. Primer et sents valorat quan t'ho proposen, quan t'escullen per formar part d'un grup, llavors ja em sento valorada, i després a nivell personal el que es facin altres coses a banda del professional al centre trobo que també afavoreix molt, aquestes relacions interpersonals, també afavoreixen, perquè afavoreixen molt que te coneguis entre els companys d'una altra manera.</p> <p>. La manera en que l'escola el rep, que estigui establert una manera d'acollir als professors novells i que des del primer moment es sentin recolzats i que sàpiguen en quin tipus de centre han anat a aterrar.</p> <p>. És que aquí t'abandonen, una mica et posen aquí i et diuen, espavila't.</p> <p>. (Formació interins) Som un equip de quatre, cada formador tenim un grup que som tutors i cadascú hem</p>	<p>. Jo tinc un grup de gent molt jove i no intervenen gens, he provat tot, diferents estratègies i no.</p> <p>. Diferència entre teoria i pràctica.</p> <p>. Hauria de ser que es fes quan realment ets novell, podria ser una formació que la fes abans d'incorporar-se al centre, abans d'entrar a treballar s'han de fer aquestes hores, jo penso que haurien de ser llavors...</p> <p>. Penso que pesa molt l'especialitat, potser faria unes sessions especificades.</p>

<p>. Aquesta gent jove hi ha de tot, hi ha gent que la veus amb moltes ganes, amb molta il·lusió, però la vec que en general manifesten seguretat, a mi em dona la impressió que els hi costa més d'obrir-se... Els hi costa manifestar que se senten insegurs, que tenen pors, dificultats...</p> <p>. Inconsciència...</p> <p>. Fa molt la impressió que reproduïxen molt esquemes que han viscut i et fa pànic de que és molt la classe tradicional...</p> <p>. (En què consisteix la inserció laboral?) Sentir-te valorada, com a persona i com a professional.</p>	<p>agafat un àmbit.</p> <p>. Està bé, perquè a més a més és una manera de que ells es trobin.</p> <p>. Espais per parlar, perquè no tenen massa estona per posar en comú les pors, les dificultats, els interrogants, aquí no hi cap i llavors potser s'hauria de fer, pràctica reflexiva, i que ells manifestessin com es senten davant de la imminència que els cridin i després penso que seria molt important també parlar, els centres acollidors tindrien que tenir un protocol d'acollida.</p> <p>. Jo penso que és important sentir-te acompanyat.</p> <p>. No havien fet mai cap activitat en grup, i si no els hi dones una oportunitat perquè parlin, perquè s'expliquin els seus problemes, les seves inquietuds i les seves dificultats, penso que una funció d'aquest curs podria ser aquesta, un punt de trobada perquè ells comparteixin experiències, dificultats</p> <p>. Les relacions personals són molt importants. A més ara no es poden establir relacions personals perquè més del 80% estan a mitja jornada, se senten part del claustre però diuen que hi ha moltes coses que no se'n adonen.</p>	
<p>Carme Comes</p> <p>. Jo tenia molta angoixa. D'aquesta època per a mi era angoixant. Era l'angoixa de saber si feia les coses ben fetes o no. No sabia si estava bé.</p> <p>. Llavors no tenia base, ara tinc elements per poder-me valorar a mi mateixa.</p> <p>. Sentiment de soledat. En un principi sí, però després no, eh!. Però el primer any va ser una mica dur perquè em vaig haver de guanyar el meu lloc allà, la gent i tot, i el conèixer l'escola. Tu entres com a... que no ets a casa teva.</p> <p>. Jo crec que és un temps de lluita constant, de pensar sempre amb el mateix, de formació i de buscar, d'observar molt, molt, molt. El sentiment que tens és aquest. Al principi d'impotència, clar, arribes allà i no saps res, i el que has de fer és posar-te <i>venga, venga, venga</i> a treballar molt, a posar-t'hi molt i a intentar que t'acceptin primer. La meua preocupació primera era aquesta. Tenir un lloc, jo crec que me'l vaig fer però em va costar.</p> <p>. Vas canviant d'influència en l'aspecte personal en el</p>	<p>. Entre les dues portàvem la classe. Jo li demanava ajuda per programar i fer coses. Ella estava sempre al meu costat, eh! Això és el que em va ajudar més, això és el que em va ajudar més.</p> <p>. Entrava en un centre on no sabia jo com estava, amb un rotatge d'anys, de gent que portaven molts anys treballant junts i tu entraves, venies de fora i t'havies de posar al dia amb el que ells feien, no amb el que tu portaves.</p> <p>. Anaves parlant perquè et trobaves amb la gent als cursos de formació. Feies cursos de formació i era allí on anaves, però cadascú va al seu rotlló.</p> <p>. Jo no vaig trobar ningú que em digués: eh! Va fem les coses juntes, treballem, programem... com una manera d'ajudar-te.</p> <p>. Hi havia moltes coses que ja es donaven per fetes i tu no sabies com funcionaven i llavors havies d'anar sempre a preguntar.</p> <p>. Necessites una acollida però no de donar-te un copet a</p>	<p>. Però podem agrupar per blocs, perquè hi ha professorat novell que són persones recent sortides de la Facultat de Ciències de l'Educació, què li preocupa? Actualment aquesta gent el que li preocupa és fer... punts. Li preocupa el futur. Després hi ha el professorat que ha fet substitucions i que és molt ràpid. És molt ràpid d'adaptació. Aquesta gent s'han hagut d'acostumar a ser ràpids. Un altre grup que són gent que s'han incorporat ara després de 20 anys d'haver fet magisteri.</p> <p>. El professorat que acaba de sortir no en té massa de dificultats. Ara, els últims, aquests no s'adapten, aquells no s'adapten.</p> <p>. (formació interins) I el que hem intentat és que tinguin aquesta base, la base de conèixer què és el que hi ha dins de la seva empresa, i després la base aquesta de poder reflexionar que és més lo que treballem amb el professorat de secundària.</p> <p>. No trobo bé que es posi a tothom en el mateix sac. Jo faria formacions diferents per a cada grup.</p>

<p>sentit de la relació amb la gent, d'aprendre a anar als llocs i saber-te relacionar amb la gent, de saber entrar en el grup, de saber funcionar amb l'equip. Vaig aprendre a saber com s'ha de funcionar en un lloc quan entres com a nou. A nivell personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> . He après a adaptar-me a moltes situacions. . El que has de fer és pensar en què puc fer? Com ho puc fer? Amb quins recursos? I llavors tu vas de camaleó. A veure, la base l'has de tenir, però el fet de poder buscar i funcionar en el medi del teu voltant ha de ser més d'aquest estil. . I la capacitat de sentar-se i pensar. . Aquesta dimensió personal és molt important. Si tu tens aquesta bé, la del context també t'ajuda. Si tu com a persona saps estar en un lloc i saps parar i saps pensar i reflexionar... . Si tu estàs obert a tothom i a observar, observar és bàsic. 	<p>l'esquena i fem un cafè i ja està, sinó d'estar a dins de l'equip, estar dins del cicle, de no donar-te moltes responsabilitats. Has d'estar allà, t'han d'anar ajudant, t'han d'anar ensenyant una mica el que vindrà, no el que estàs fent en el dia a dia sinó el que vindrà.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Jo penso que una persona està bé dins del sistema quan coneix tot el que hi ha al seu voltant, tots els seus recursos. . Si a tu t'encomanen que siguis persona, persona responsable, que siguis tolerant... perquè estàs en relació amb persones però... no ho són amb tu, d'acord? Jo penso que la gent que entra nova al sistema ha de tenir un acompanyament i no han de tenir el fet de córrer per aconseguir una sèrie de coses materials. . El sistema està transformant a les persones que estan en un centre, però no en persones, <i>pues mira...</i> amb funcionaris, i no podem permetre'ns el luxe en una escola de ser funcionaris. . Però aquesta dimensió humana ha d'estar, ha de començar per tenir una sèrie de gent al centre que donin un exemple, tens una persona de referència, l'acompanyament.... Jo necessito que hi hagi això. . Aquest sistema jo cada vegada el trobo menys humà... i és que és molt contradictori perquè la nostra feina és molt humana, ha de ser molt humana, i has de fer el que deia el Javi, entrar a l'escola i mirar-te'ls als ulls, i quan hakis mirat als ulls de tots els nens potser dir: i avui què t'ha passat? De vegades només el fet que algú et preguntis com estàs... . Jo crec que és molt important el fet de poder valorar el grup, però atenció, amb respecte. Estar en grup per a mi... m'agrada, m'agrada molt estar en grup, en un grup de gent però estar bé. El respecte a totes les persones, que jo ho he après a base d'estar en grups i mirar des de fora, i mirar el grup i veure com és cadascú. . De totes maneres també penso, Bartomeu, que dins d'un grup hi ha funcions, hi ha diferents responsabilitats. . Aquests grups de reflexió es necessiten, i si poguéssim agafar per centres llavors ja seria ideal 	<ul style="list-style-type: none"> . La part de reflexió és el que et deia jo abans, que siguis capaç de parar-te, esperar, pensar. És que és el que penso que s'ha de fer, perquè potser és el que a mi m'ha servit, el fet de poder reflexionar i parar-se en aquests moments, parar i reflexionar amb el que s'està fent i el que hi ha. . (rol professorat formador) Jo crec que més de guia, més de guia i de donar unes pautes per poder parar i reflexionar, de com fer-ho.
<p>Jaume Cortada</p>		

<p>. De petit jo ja volia ser mestre, era una cosa volguda la qual cosa suposo que fa que els entrebancs siguin més fàcils de portar, no?</p> <p>. Llavors és molt important que la feina t'agradi, que sigui una feina volguda - suposo que com totes les feines- però quan estem parlant d'una feina en la que tractes amb persones, encara més.</p> <p>. Jo, en general, els veig il·lusionats per la feina. Preocupats per algunes coses però en general il·lusionats per la feina i això és el que em fa creure que la cosa ha d'anar a més. També t'he de dir que em preocupa quan els veig, no ara a la formació teòrica sinó quan estan al centre, que els hi costa adquirir aquesta <i>soltura</i> a l'hora de portar el grup i el que pateixen. quan un és nou té menys vergonya a verbalitzar segons quines coses.</p> <p>. Jo crec que la dimensió personal s'ha de cuidar més per suposat. L'acompanyament ha de durar més temps també però amb un protocol, donar més pes a això que diem la fase de pràctiques, avaluar-la d'una altra manera, . És clar! I que puguis allí buidar-te, sàpigues que estàs en un entorn de confiança - per entendre'ns – amb gent que coneix perfectament el que t'està passant i per tant pot donar una via de solució.</p>	<p>. El tarannà de la gent del departament doncs va fer que m'hi trobés força, força acompanyat. Jo sabia a cada moment, si tenia alguna dificultat, a qui havia d'acudir i això s'agraeix bastant.</p> <p>. El fet de que per desplaçar-te ja fèiem cotxes no? Llavors només el fet de trobar-te gent, amb 4 o 5, ja parles més.</p> <p>. Jo crec que són coses que es poden solucionar per exemple en el treball en equip, amb aquest tipus de situació o amb un acompanyament més personal.</p> <p>. Jo sí que crec que condiciona l'experiència inicial en positiu i en negatiu, per això és molt important que els dos primers anys hi hagi aquest acompanyament, aquest seguiment, digues-li com vulguis. Si no fem això ens trobarem molts docents autodidactes, però cadascú amb la seva lluita particular.</p> <p>. Per exemple si les empreses tenen un departament de recursos humans, intervenen psicòlegs etc. El Departament també hauria de pensar algun tipus de personal que pogués acompanyar, orientar,...</p> <p>. Em sembla que als docents ens falla molt el del treball en equip ben entès. Ja en fem de reunions i coses d'aquestes no? Però treball en equip em refereixo a això, a aquest compartir.</p> <p>. Jo penso que si hagués més treball en equip i més acompanyament, seria més fàcil, és a dir, crec que el professorat a l'hora d'afrontar determinats reptes de l'educació d'avui treballem molt sols. Hi ha gent que si allò que li passa ho pogués compartir en un espai agradable, no dic tampoc fer teràpia perquè tot això és perillós si no ho saps fer, però si una mica de: "mira tinc això, em passa allò,..." JO crec que molta gent, en fi, se sentiria més recolzada i superaria abans aquesta fase inicial d'aterratge.</p> <p>. El grupal és molt important.</p> <p>. Jo crec que el compartir amb gent de la teva mateixa professió, que està en la teva situació, és molt important. Hi pot haver la dimensió personal però ja és una cosa que òbviament pots cuidar a nivell particular, per entendre'ns, però la dimensió grupal és bàsica.</p>	<p>. Els inicis de la docència -almenys fa uns anys- són bastant autodidactes no?</p> <p>. Potser hauríem d'entrar als 2 o 3 anys perquè vagis prenent aquesta <i>soltura</i>, perdís les inseguretats del començament i una mica sàpigues quins són els topants. Allò de saber dels alumnes amb poc temps, una mica de quin peu calça cadascun, tot això és una cosa que es va adquirint amb el temps i no és un procés fàcil perquè jo crec que en el tema aquest de l'entrada a la docència no hi ha només el fenomen de la formació, també ha d'haver una certa predisposició personal i una certa voluntat de fer les coses.</p> <p>. Jo recordo que en els primers temps pecava segurament de ser molt reglamentista i potser un pèl intransigent, després a mesura que vas adquirint seguretat no necessites treure ningú de classe ni necessites reglaments de règim intern ni necessites res perquè tu domines el grup i la classe funciona.</p> <p>. <i>Bueno</i> jo et diferenciaria dos coses: una és el domini, anem a dir, de les tècniques de gestió d'aula, i l'altra cosa és el tema de la relació personal amb els alumnes i la relació personal amb el grup. La importància d'establir, de trobar l'equilibri entre una relació positiva, és a dir, no atemorida per part de l'alumne amb el docent però a la vegada que aquesta relació també sigui de respecte en el sentit que tu estàs fent una cosa per a la seva formació i l'han de valorar en aquesta mesura. trobar aquest equilibri de vegades no és fàcil.</p> <p>. Jo crec que bàsicament et demanen suport en dos qüestions: una és la qüestió disciplinària, falta encara precisament per la joventut, aquesta <i>soltura</i> a l'hora de conduir el grup o els conflictes que si els petits sí, per tant tema disciplinari jo crec que és un tema que preocupa molt als novells. I l'altre tema és la diversitat. la gestió de la diversitat, és complex no ens enganyem. Crec que la diversitat cal viure-la en positiu sinó malament.</p> <p>. (Formació d'interins) La funció és l'actualització teòrico-didàctica i també fer perdre pors. Jo practico molt el que ells expliquin les seves vivències, el que diríem la pràctica reflexiva. El "Comencem bé!" jo l'entenc així. És difícil trencar la línia amb la formació del CAP, que ells no ho vegin una continuïtat del CAP i és difícil fer-los-hi</p>
--	---	---

		<p>entendre, que això no és una preparació d'oposicions.</p> <ul style="list-style-type: none"> . S'hauria de canviar el sistema de formació i tal, jo crec que hauria de ser més llarg en el temps, perquè hagi aquest acompanyament, en el curs no cal més hores. . És important que hi hagi una referència de tutor en els centres i que el tutor també faci la formació per saber que cal fer i estigui interessat en fer-ho i que sigui una cosa voluntària, no forçada. Jo crec que l'acompanyament hauria de ser d'una altra manera més intensa, amb un protocol més establert i que aquella persona veiés que realment té algú a qui acudir.
<p>Marta Duñach</p> <ul style="list-style-type: none"> . Jo vaig tenir una entrada molt cuidada. . Jo necessitava rebre i no tenia cap altra preocupació i em van donar el programa i jo no el vaig ni discutir. . És que tu t'has de repensar. . Que no te'n surts i poder-ho confessar. quan ho has pogut dir tranquil queda un. . En realitat, allà on es construeix la identitat, és a dins d'un equip docent, d'un claustre, d'un equip... . Si jo no sé conduir la reflexió sobre la meua pròpia pràctica d'una manera sistemàtica, amb el grup tampoc funciona. O sigui, el primer pas és que cadascú amb si mateix hagi pogut aprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> . El primer any que vaig començar vaig patir molt, perquè era una escola que hi havia un programa, que estava tot organitzat, però el què és sí, és que el centre em va donar molt suport (l'equip docent i el departament) . Jo vaig aprendre molt en aquella escola. Però dius vaig aprendre molt perquè vaig haver-me d'enfrontar, no. Vaig aprendre molt perquè cada pas que jo feia al darrere hi tenia un coixí. . Que tingués la sort d'arribar a un centre que m'ajudés, que tingués un plantejament d'acollida de professorat novell, un plantejament institucional i, després, doncs, que pogués trobar una formació, és a dir, que en uns primers moments fos amb gent com jo. . En realitat, allà on es construeix la identitat, és a dins d'un equip docent, d'un claustre, d'un equip... . La via d'inserció de professorat novell és el centre. I això ha de ser un plantejament de centre, que ha d'incloure tant les qüestions més emocionals, però també les qüestions de contingut i les qüestions de dinàmica de l'aula i d'acompanyament. El sistema tal com el tenim muntat dificulta molt això. . Ha d'haver inserció, és a dir, una inserció planificada. Aquesta és responsabilitat del centre i de les institucions de formació, i si m'apures amb un disseny ideal, hi ha tres insercions diguéssim, no? La que hem parlat, la de centre, la d'entre iguals per acabar de redefinir-se, allò que dèiem, i l'altra, però que en el nostre sistema, tal i com ho tenim muntat, és molt complicat, que seria la inserció del territori, que cada vegada és més important 	<ul style="list-style-type: none"> . Jo vaig <i>sentar</i> allà unes bases de treball que les vaig arrastrar sempre. Jo el meu segon destí semblava com si portés deu anys a la docència. Seguretat. . Clar, perquè en aquell moment tu no tens un problema, tens una situació que et preocupa i per la qual estàs una mica estressada i és la teva classe, per tant, <i>lo</i> altre ja se t'escapa, és a dir, mentre tu tinguis solucions per tu tampoc tens el plantejament que vas adquirint més tard, que és que et preocupes del que passa al grup, de la línia que tenim, d'aquell que ha arribat nou... Jo només rebia. . També serien aquests cinc anys, no? o sigui, adquirir uns hàbits d'autoreflexió, de reflexió sistemàtica, de compartir aquesta reflexió, de treballar en equip, de tot això, per tant, per això us he dit això dels cinc anys, i no un, ni dos, són cinc perquè hi ha més coses que formarien part d'aquest trànsit entre la inicial i la vida professional. . És un període que requereix molta culturització. . Jo estic com a molt convençuda que l'única metodologia per canviar, diguéssim, és el que des d'aquí anomenem la "pràctica reflexiva". . Si parlem de competències docents, que les poden identificar, i una competència és una competència intrapersonal, que és aquesta capacitat de reflexionar, de veure les coses, de repensar. . Un perfil de persona empàtica, amb formació i tal, i amb formació d'educació emocional, amb formació de tutoria de persones adultes, de tot això i que <i>buena</i>, que

	<p>l'obertura del centre.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Sol no té sentit, no s'aprèn sol. I que això sigui un objectiu del centre, perquè això té a veure amb el que seria un Pla de Formació de Centre. . Després, des de fora, una mica el que tu plantejes, això es pot fer, si hi ha reforços des de fora, perquè també és necessari, entre iguals perquè a dins del centre, a no ser que sigui un centre que en tingui molts, que també passa. . Des de fora, també hauria estat bé poder tenir uns seminaris, uns cursos, uns grups de reflexió amb iguals com jo, d'altres escoles, seria el reforç. . Si jo no sé conduir la reflexió sobre la meva pròpia pràctica d'una manera sistemàtica, amb el grup tampoc funciona. O sigui, el primer pas és que cadascú amb si mateix hagi pogut aprendre. I després, per què em serveix el grup? A part de comentar, doncs és perquè el grup tingui mirades sobre la meva pràctica i jo sobre la seva, però d'una manera sistemàtica, és a dir, jo exposo això, <i>vale</i>? I tu? Quines coses importants veus tu? Les mirades, quina mirada tens sobre el que t'he explicat jo? 	<p>cadascú vagi a fer pràctiques a la classe que li toqui, però que hi ha una cosa comuna i que vetlla per aquesta formació i que vetlla per la inserció en aquest centre.</p> <ul style="list-style-type: none"> . No sé si aquesta canalla els estem donant la bona base. . El gran secret que nosaltres hem intentat aplicar, intentant canviar les metodologies de formació a base del que anomenem la pràctica reflexiva, és la sistematització, és a dir, la reflexió pautaada, m'entens? No explicar-nos la vida. . Una altra eina que al darrere d'això és <i>lo</i> del portfoli, que va lligat amb l'autoreflexió, és a dir, allà on vaig posant tot allò que vaig autoaprenent, ho veig que aprenc del que hem diuen els altres, no només escoltar. . Hem d'anar definint franges, per tant, trobar aquesta formació més adient que m'acabi d'ajudar a adquirir i començar a desenvolupar les meves competències.
--	--	--

4.4. Anàlisi de la formació d'interins (ICE de la UdL): contingut i valoracions dels participants

En els darrers anys s'està produint una augment considerable de professionals de l'educació que s'incorporen al sistema. Aquest fenomen ha fet plantejar, al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la creació de dispositius que atenguin d'alguna manera les necessitats d'aquest professorat novell. És des d'aquest punt que s'encarrega als ICEs de les universitats catalanes la realització d'una formació específica per aquest col·lectiu de professionals.

El curs escolar 2006-2007 l'ICE de la UdL endega el primer programa "Comencem bé!", curs de formació adreçat al professorat interí de primària i secundària que ocupa una plaça a la demarcació de Lleida. La realització d'aquesta formació és obligatòria per aquells professionals que disposin, per primera vegada, d'un nomenament per a tot un curs escolar en un mateix centre docent. Aquesta formació no és aplicable al personal docent que, en accedir al seu primer nomenament com a interí o substitut per a tot un curs escolar, tingui una experiència docent prèvia de dotze mesos o més en els darrers tres cursos escolars, ni tampoc per aquells que realitzen substitucions durant el seu primer curs escolar.

Atenent a aquesta convocatòria ens podem adonar que es tracta d'una actuació que no s'adreça a tots els professionals que es troben en els inicis de la docència.

Deixant de banda aquest fet, prou important de totes maneres, aquest apartat del procés metodològic s'ha centrat en l'anàlisi de dos components d'aquesta actuació a la demarcació de les terres de Lleida:

- . El contingut i organització de la formació realitzada en el curs 2008-09.
- . Les valoracions dels participants en les tres darreres edicions d'aquesta formació.

4.4.1. Contingut i organització de la formació realitzada en el curs 2008-09

Per a l'anàlisi de la formació que s'ofereix actualment des de l'ICE de la UdL, s'han tingut en compte els següents elements:

- . Els objectius.
- . Els continguts.

- . El calendari.
- . L'organització i distribució de sessions.

Quadre 7. Formació "Comencem Bé!" (curs 2008-09): objectius i continguts

Objectius de la formació
<p><u>Objectiu general</u></p> <p>La finalitat del programa és ajudar i acompanyar el professorat novell a desenvolupar la seva tasca docent amb més qualitat i a veure la docència de manera més plena personalment i col·lectivament.</p> <p><u>Objectius específics</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Facilitar estratègies per a la gestió de l'aula i l'atenció a la diversitat. . Promoure bones pràctiques mitjançant l'intercanvi d'experiències amb professors/es més experimentats. . Donar pautes per a l'elaboració del seguiment i la tutoria dels alumnes. . Aprofundir en els models d'organització i funcionament d'un centre educatiu. . Promoure el treball en equip i la participació en la vida d'un centre educatiu. . Ajudar a l'autoestima i al creixement personal. . Potenciar la reflexió personal i professional del professor/a interí respecte a la tasca docent. . Ajudar a construir la identitat del professor/a.
Continguts de la formació
<ul style="list-style-type: none"> . Preparació i programació de les classes. . Estratègia per a la gestió de l'aula. . Atenció a la diversitat i la interculturalitat. . Materials curriculars. . Treball amb TIC. . Avaluació d'alumnes. . Tutoria. . Treball en equip. . Vida als centres. . Educació emocional i desenvolupament professional.

Calendari:

- . Inscripció del 29 d'octubre al 9 de novembre.
- . Consulta d'assignacions el 12 de novembre.
- . El curs comença a partir del 19 de novembre de 2008.
- . El curs finalitza el 7 de març de 2009.

Organització:

En el cas de la formació realitzada a Lleida ciutat, els participants s'han distribuït en grups de 25 persones (aproximadament) als que se'ls ha assignat un professor/a tutor/a de l'equip ICE que realitza la formació.

Distribució de les sessions realitzades:

- . dia entre setmana de les 18.00 h. a les 20.30 h. (Ed. Infantil i Primària)
- . dissabtes al matí en sessions de 2 a 3 hores (Ed. Secundària)

La periodicitat ha estat setmanal.

. L'organització de les sessions, tant a l'Ed. Infantil i Primària com a l'Ed. Secundària, es descriu en els següents quadres.

Quadre 8. Organització de les sessions en la formació per al Professorat d'Educació Infantil i Primària

Sessió	Tema	Formador/a
1	Presentació, documents de centre	Equip ICE Formació interins EIP
2	Educació emocional	Formadora convidada (Equip ICE Educació emocional)
3	Competències bàsiques i presentació del treball	Equip ICE Formació interins EIP
4	Tutoria	Equip ICE Formació interins EIP
5	Tutoria	Equip ICE Formació interins EIP
6	TAC	Equip ICE Formació interins EIP
7	Serveis i programes	Equip ICE Formació interins EIP
8	Avaluació	Formador convidat
9	Gestió d'aula	Equip ICE Formació interins EIP
10	Aula d'acollida	Equip ICE Formació interins EIP
11	Tutoria	Equip ICE Formació interins EIP
12	Tutoria	Equip ICE Formació interins EIP
13	Conferència de cloenda	Formador convidat

L'equip ICE per a la formació d'interins EIP (Educació Infantil i Primària) està format per quatre formadors/res:

- . Laura Rexach (coordinadora)
- . Lurdes Alins
- . Jaume Falip
- . Carme Huguet

La formació, seguint el mateix programa, també s'ha realitzat en diferents comarques més allunyades de la capital amb formadores de les zones respectives que també han format part d'aquest equip ICE:

- . Carme Obiols i Sussana Figueres (Pallars Jussà i Pallars Sobirà)
- . Cristina Ensenyat (Vall d'Aran i Alta Ribagorça)
- . Silvia Tomàs (Alt Urgell, Solsonès i Cerdanya)

Quadre 9. Organització de les sessions en la formació per al Professorat d'Educació Secundària

Sessió	Tema	Formador/a
1	Presentació	Equip ICE Formació interins ES
2	Els nous currículums	Equip ICE Formació interins ES
3	Atenció a la diversitat i interculturalitat LIC	Equip ICE Formació interins ES
4	Treball en TIC	Equip ICE Formació interins ES
5	La tutoria al centre i la relació família-escola	Equip ICE Formació interins ES
6	Educació socioemocional	Formadora convidada (Equip ICE Educació emocional)
7	Avaluació de l'alumnat	Formador convidat
8	Gestió i organització. Treball en equip	Equip ICE Formació interins ES
9	Conferència cloenda	Formador convidat

L'equip ICE per a la formació d'interins ES (Educació Secundària) està format per quatre formadores/rs:

- . Jaume Cortada (coordinador)
- . Rosa Villaró
- . Anna Montañés
- . Carles Agelet

Ambdós equips de formadors mantenen un funcionament semblant en què cada formador/a es fa càrrec d'una part dels continguts de la formació, a més a més del seguiment i tutorització d'un grup de professorat participant.

4.4.2. Les valoracions dels participants

Per a la realització de l'anàlisi de les valoracions dels participants s'ha comptat amb el mateix document⁶⁸ que l'entitat organitzadora (ICE de la UdL) utilitza per a la valoració d'aquesta activitat de formació.

Hem decidit no aplicar cap document de valoració extern a la formació, sabedors que aquest fet ens pot retallar el contactar amb informació valuosa per al nostre treball. Hem volgut doncs, en el nostre anàlisi, recollir les opinions dels participants amb els instruments generats per la mateixa formació per tal de ser fidels a l'anàlisi global del que comporta aquesta activitat.

La documentació amb la que hem treballat ha estat:

- . Resums de les valoracions de la formació per al professorat interí
 - . Curs 2006-07 (primària i secundària)
 - . Curs 2007-08 (primària i secundària)
 - . Curs 2008-09 (primària i secundària)
- . Fulls de valoracions de la formació per al professorat interí (comentaris, observacions i suggeriments)
 - . Curs 2008-09 (primària i secundària)

Donades les característiques de l'instrument de valoració utilitzat per l'entitat organitzadora, hem hagut de realitzar una selecció d'aquells ítems que ens aportaven una informació més significativa per al nostre treball.

Els ítems seleccionats dels resums de les valoracions són:

- . Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent.
- . Qualitat global de l'activitat.

⁶⁸ Full de valoracions del curs de formació per al professorat interí: annex 7.

- . Els ítems corresponents a les tres sessions (temàtiques) més ben valorades de la formació.

Pel que fa a la revisió dels comentaris, observacions i suggeriments extrets dels fulls de valoracions del curs 2008-09, ens hem fixat en els següents ítems:

- . Qualitat global de l'activitat.
- . Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent (només per a la formació del professorat d'Educació Infantil i Primària).

Cal senyalar que aquest cas no s'escapa del fenomen que acostuma a donar-se en la complimentació dels fulls d'avaluació en finalitzar una activitat de formació: la quantitat considerable d'ítems en blanc, sobretot en l'apartat de valoracions i suggeriments. Tot i que aquest és un tema que no abordarem, sí volem qüestionar la funció que se li vol donar a aquest tipus de documents i com es realitza la seva implementació.

4.4.3. Descripció del procediment

a. Per a la realització de l'anàlisi de la formació realitzada durant el curs 2008-2009, hem anat relacionant la informació recollida amb les tres dimensions del model del qual partim (personal, contextual i coneixement professional).

Cal comentar que elements com el calendari de la formació i l'organització i distribució de les sessions han comportat certes dificultats a l'hora de realitzar aquest tipus d'anàlisi.

b. Per al recull i tractament de les dades quantitatives (resums de les valoracions) el procediment utilitzat ha estat seguir diferents operacions:

- . L'assignació de valors numèrics a les valoracions presentades

gens = 0 poc = 1 mitjanament = 2 força = 3 totalment = 4

gens = 0 poc = 1 força = 2 totalment = 3

- . El càlcul, a partir de la mitjana ponderada, de la puntuació donada a cada ítem.
- . El càlcul del percentatge de participants, distribuïts per a cada valoració en cada ítem.

- . Agrupament de les puntuacions i els percentatges resultants de cada ítem.⁶⁹
- . Relació dels resultats amb les tres dimensions del model utilitzat per a l'anàlisi.

c. Per al recull i tractament dels comentaris, observacions i suggeriments escrits pels participants en l'apartat corresponent dels ítems seleccionats (fulls de valoracions curs 2008-09) hem realitzat les següents accions:

- . Transcripció literal de tots els comentaris que apareixen en els fulls de valoracions, agrupats per:
 - . Comentaris positius en relació a l'ítem seleccionat (color verd)
 - . Mancances i/o suggeriments per a la millora de la formació (color groc)
 - . Altres (color blau).⁷⁰
- . Agrupament de les idees aparegudes en les tres categories plantejades en aquest apartat metodològic (dimensió personal, contextual i del coneixement professional). En aquest punt hem cregut convenient desestimar els comentaris "altres (color blau)" ja que no ens aportaven cap mena d'informació rellevant.

⁶⁹ Resums de les valoracions de la formació per al professorat interí (cursos 06-07 / 07-08 / 08-09): annex 8.

⁷⁰ valoracions dels participants (comentaris, observacions i suggeriments curs 2008-09): annex 9.

4.4.4. Anàlisi de la informació i resultats

Quadre 10. Contingut i organització de la formació realitzada en el curs 2008-09

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
<p>Objectius</p> <ul style="list-style-type: none"> . La finalitat del programa és ajudar i acompanyar el professorat novell a desenvolupar la seva tasca docent amb més qualitat i a veure la docència de manera més plena personalment i col·lectivament. . Ajudar l'autoestima i el creixement personal. . Ajudar a construir la identitat del professor/a. . Potenciar la reflexió personal i professional del professor/a interí respecte a la tasca docent. 	<p>. La finalitat del programa és ajudar i acompanyar el professorat novell a desenvolupar la seva tasca docent amb més qualitat i a veure la docència de manera més plena personalment i col·lectivament.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Promoure bones pràctiques mitjançant l'intercanvi d'experiències amb professors/es més experimentats. . Promoure el treball en equip i la participació en la vida d'un centre educatiu. 	<p>. La finalitat del Programa és ajudar i acompanyar el professorat novell a desenvolupar la seva tasca docent amb més qualitat i a veure la docència de manera més plena personalment i col·lectivament.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Facilitar estratègies per a la gestió de l'aula i l'atenció a la diversitat. . Promoure bones pràctiques mitjançant l'intercanvi d'experiències amb professors/es més experimentats. . Donar pautes per a l'elaboració del seguiment i la tutoria dels alumnes. . Aprofundir en els models d'organització i funcionament d'un centre educatiu. . Potenciar la reflexió personal i professional del professor/a interí respecte a la tasca docent.
<p>Continguts</p> <ul style="list-style-type: none"> . Educació emocional i desenvolupament professional. 	<ul style="list-style-type: none"> . Treball en equip. . Vida als centres. 	<ul style="list-style-type: none"> . Preparació i programació de les classes. . Estratègia per a la gestió de l'aula. . Atenció a la diversitat i la interculturalitat. . Materials curriculars. . Treball amb TIC. . Avaluació d'alumnes. . Tutoria.
<p>Calendari</p> <ul style="list-style-type: none"> . De novembre a març (desatenent l'inici de curs i el final). 		
<p>Organització i distribució de les sessions</p>		

<p>. Activitats de formació després de la jornada laboral.</p>	<p>. En el cas de la formació realitzada a Lleida ciutat, els participants s'han distribuït en grups de 25 persones (aproximadament) als que se'ls ha assignat un professor/a tutor/a de l'equip ICE que realitza la formació.</p>	<p>. Distribució de la majoria de sessions per temes desenvolupats per persones diferents (especialistes). .Temes de les sessions que recullen, majoritàriament, els continguts de la formació.</p>
--	--	--

Quadre 11. Valoracions dels participants (resums de les valoracions cursos 2006-07 / 2007-08 / 2008-09)

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
<p>E. Infantil i Primària</p> <p>. La sessió més ben valorada en els tres anys és la que tracta el tema de l'educació socioemocional: 06-07 -- 2.33/3, 07-08 -- 2.42/3 i 08-09 -- 3.28/4.</p> <p>. Les sessions de tutoria han estat la tercera sessió més ben valorada en els dos primers anys de la formació: 06-07 -- 2.11/3, 07-08 -- 2.29/3.</p>	<p>. La sessió més ben valorada en els tres anys és la que tracta el tema de l'educació socioemocional: 06-07 -- 2.33/3, 07-08 -- 2.42/3 i 08-09 -- 3.28/4.</p> <p>. Les sessions de tutoria han estat la tercera sessió més ben valorada en els dos primers anys de la formació: 06-07 -- 2.11/3, 07-08 -- 2.29/3.</p>	<p>. Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent (06-07) ha obtingut una valoració de 1.79 (puntuació màxima 4).</p> <p>. Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent (07-08) ha obtingut una valoració de 2.11 (puntuació màxima 4).</p> <p>. Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent (08-09) ha obtingut una valoració de 1.91 (puntuació màxima 4).</p> <p>. Qualitat global de l'activitat (06-07) ha obtingut una valoració de 6.98 (puntuació màxima 10).</p> <p>. Qualitat global de l'activitat (07-08) ha obtingut una valoració de 7.56 (puntuació màxima 10).</p> <p>. Qualitat global de l'activitat (08-09) ha obtingut una valoració de 7.09 (puntuació màxima 10).</p> <p>. El coneixement sobre l'acollida i la integració de l'alumnat ha estat la segona sessió més ben valorada en els tres cursos: 06-07 -- 2.26/3, 07-08 -- 2.32/3 i 08-09 -- 3.13/4.</p>
<p>E. Secundària</p> <p>. La sessió més ben valorada en els tres anys és la que tracta el tema de l'educació socioemocional: 06-07 -- 3.52/4, 07-08 -- 3.27/4 i 08-09 -- 3.16/4.</p> <p>. La sessió "Gestió, organització i tutoria" apareix en segon i tercer lloc en el grup de les sessions més ben valorades d'aquests tres anys: 06-07 -- 3.20/4, 07-08 -- 3.25/4 i 08-09 -- 2.91/4.</p>	<p>. La sessió més ben valorada en els tres anys és la que tracta el tema de l'educació socioemocional: 06-07 -- 3.52/4, 07-08 -- 3.27/4 i 08-09 -- 3.16/4.</p> <p>. La sessió "Gestió, organització i tutoria" apareix en segon i tercer lloc en el grup de les sessions més ben valorades d'aquests tres anys: 06-07 -- 3.20/4, 07-08 -- 3.25/4 i 08-09 -- 2.91/4.</p>	<p>. Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent (06-07) ha obtingut una valoració de 2.52 (puntuació màxima 4).</p> <p>. Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent (07-08) ha obtingut una valoració de 2.70 (puntuació màxima 4).</p> <p>. Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent (08-09) ha obtingut una valoració de 2.94 (puntuació màxima 4).</p>

		<ul style="list-style-type: none">. Qualitat global de l'activitat (06-07) ha obtingut una valoració de 6.84 (puntuació màxima 10).. Qualitat global de l'activitat (07-08) ha obtingut una valoració de 7.33 (puntuació màxima 10).. Qualitat global de l'activitat (08-09) ha obtingut una valoració de 7.30 (puntuació màxima 10).
--	--	---

Quadre 12. Les valoracions dels participants (comentaris, observacions i suggeriments curs 2008-09)
 Nivell d'utilitat i aplicació dels continguts de l'activitat a la pròpia pràctica docent. **(Educació Infantil i Primària)**

	Comentaris positius
	Suggeriments i mancances

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
<ul style="list-style-type: none"> . Valoro molt positivament la formació rebuda. . He de dir que realment és útil i et serveix per la teva formació. . Trobo molt interessant que es facin aquests cursos per informar al professorat com jo, que és novell. . Pot ser que no de seguida en el mateix moment, però en algun moment ens servirà. . Tots els temes tractats, alguns més que d'altres, ens ajudaran molt en aquest primer any. . Ha estat un curs superinteressant! . Sempre s'aprèn si hi ha ganes i predisposició. 	<ul style="list-style-type: none"> . He de dir que realment és útil i et serveix per aprendre amb els altres. . Si més no estar en contacte amb altres persones que poden tenir o comparteixen les mateixes inquietuds que tu és enriquidor. 	<ul style="list-style-type: none"> . Des del meu punt de vista crec que tots els continguts tractats en les diferents sessions són de gran utilitat per la pròpia pràctica docent. . Totes les sessions han estat encarades cap a la funcionalitat en la nostra tasca, i això sempre s'agraeix. . Crec que és una bona eina per començar a treballar. . Jo he pogut posar a la pràctica alguns dels aspectes treballats. . Depèn de la sessió. En algunes ens ha donat molta informació fàcilment aplicable i això ho trobo molt bé. . He de dir que realment és útil i et serveix per la teva tasca docent. . Ha estat un curs que m'ha anat bé perquè crec que sí podré aplicar coses a la feina. . Tot el que s'ha explicat jo ho duc a la pràctica, tot i que ja hi ha coses que ja les sabia. . Poden servir per a que puguem tenir altres alternatives. . M'ha servit molt ja que molts continguts que s'han donat gairebé no els tenia molt clars ni ben definits.
<ul style="list-style-type: none"> . El curs hauria de durar tot el curs escolar. . Hi ha coses que ja fa temps que sabem i les fem. . En el meu cas aquest curs arriba un any tard. . Penso que no s'han tingut prou oportunitats per a expressar els nostres dubtes i complicacions. . Ha hagut poques coses que m'han pogut ajudar però el poc que he rebut de l'exposició de la meva tutora m'ha ajudat. . Necessitem una cosa més pràctica. Que ens ajudi més en el dia a dia, i per millorar la nostra inexperiència. 	<ul style="list-style-type: none"> . Crec que tot i el bon rotllo del grup i tractar diferents situacions, el debat ha ajudat bastant a amenitzar sessions de vegades massa teòriques. 	<ul style="list-style-type: none"> . Però en algunes sessions ha faltat la part pràctica. . El curs en general és massa teòric, hauria de ser més pràctic. . Realment aquest curs no ha suposat l'adquisició d'importants i nous coneixements que hem puguin servir en el marc escolar. . Manca el temps ja que es volen impartir massa coneixements en el poc temps disponible. . En temes els quals crec que són força interessants no se li ha donat la importància que crec que té, un exemple és l'avaluació la qual ha estat tractada molt per sobre. . En general és poc profitós. Són moltes hores. Jo faria

		<p>grups tipus "tutoritzats" a principi de curs per tal d'acompanyar realment l'entrada dels mestres a l'escola.</p> <ul style="list-style-type: none">. Està bé conèixer teoria, normativa, lleis, etc. Però crec que el que ens és més útil són les explicacions pròpies dels professors, de les seves experiències a l'aula, perquè així ens donen idees de com tractar potser alguns aspectes que ens costen.. Crec que han faltat activitats pràctiques i facilitació de recursos per poder treballar moltes de les coses que s'han vist.. Els temes s'han tractat molt superficialment, és normal davant el poc temps. M'hauria agradat poder aprofundir més en algun d'ells.. Però sempre s'anava més a primària que a infantil.. Aquest curs s'hauria de fer el primer any abans de treballar, ja que moltes coses explicades ja les coneixia, pel fet que és el segon any que treballa.. El meu dia a dia amb els infants és bastant més real.. El que no m'ha agradat gaire ha estat les conferències que s'han realitzat.. Personalment m'hagués ajudat alguns cassos més concrets d'especialistes.. Penso que de vegades es necessari veure algun cas real. Hi ha hagut una mancança de recursos de situacions reals on puguem aplicar aquests coneixements.
--	--	--

Quadre 13. Les valoracions dels participants (comentaris, observacions i suggeriments curs 2008-09)
Qualitat global de l'activitat **(Educació Infantil i Primària)**

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
<ul style="list-style-type: none"> . Bona idea aquest curs ja que als novells ens ha ajudat per poder sortir d'algunes dificultats. . He trobat el curs molt interessant. . El curs d'interins "Comencem bé!" l'he trobat molt satisfactori, en general. Molt adequat. . Aquest curs i els seus recursos i materials m'han anat molt bé. . L'objectiu d'aquest curs és força interessant, sobretot perquè en molts aspectes, al principi, els mestres novells es veuen perduts. 	<ul style="list-style-type: none"> . Bona idea aquest curs ja que als novells ens ha facilitat una eina per poder conèixer-nos entre nosaltres... els novells. 	<ul style="list-style-type: none"> . La veritat és que aquest curs et serveix molt per a veure com és la vida escolar durant el primer any de treball. És un curs molt interessant en què els continguts exposats han estat molt encertats. . Felicito a tots els professionals que ens han transmès tots aquests nous coneixements, és molt bona idea fer aquest tipus de curset ja que ens ajuda en molts aspectes en la nostra nova tasca com a interí. . Realment aquest curset s'ha de fer, inclús diria abans de començar a treballar. Encara que al ser el primer any de docència va molt bé. Els docents i tutors dels curs han estat molt clars, estructurats i organitzats, i les seves explicacions, no sols teòriques, han permès portar-ho a la pràctica docent de seguida. Mercès. . Penso que aquest curs és força útil per aquells que porten poc temps dedicant-se a la docència.
<ul style="list-style-type: none"> . S'hauria de tenir en compte més les inquietuds dels nous docents davant la pràctica. . Començar abans el curs, al setembre que és quan el mestre novell se li presenten més angoixes i dubtes. . El curs ens dona informació que necessitem, però s'hauria de fer abans. . Hauria de poder-se fer més pràctic i que ens doni una seguretat en allò que fem. . Penso que tot i no començar l'1 de setembre, aquest curs hauria de ser adreçat al primer any de treball, i no al primer any que s'està tot un curs escolar al mateix centre. . És un curs que, com tots els que s'organitzen, hauria de ser voluntari. No es treu res de l'obligatorietat. . Penso que si aquest curs es fes a partir del primer any que treballas, els continguts que es donen s'utilitzarien més. Dic a partir del primer any perquè és molta la gent que ha fet substitucions, el curs passat, sense tenir 	<ul style="list-style-type: none"> . Massa sessions són molt unidireccionals. Poques intervencions. . Algunes sessions no incitaven a la participació. . Més debats, activitats més dinamitzades. . Potser he trobat a faltar "teràpia", és a dir, compartir entre totes les nostres experiències. . He trobat a faltar alguna sessió per poder compartir les experiències i inquietuds amb les companyes. 	<ul style="list-style-type: none"> . Hi ha alguna conferència que esperava que fos més entretinguda, esperava que estigués més enfocada a la pràctica i que ens donessin més anècdotes per fer-nos idea. . Massa encarat als tutors. . Un curs menys teòric i més pràctic seria potser més útil des del meu punt de vista. . Hauria d'estar més adreçat a la pràctica de cadascú. . Trobo més interessant aquelles sessions en que cada professor parlava d'una cosa en concret, allò que dominava: les tutories es feien més feixugues o no hi havia tant per explicar. . Falta més informació o recursos per a gestionar una aula, i potser més sessions pràctiques. . Personalment crec que hi ha més temes a tractar, com ara, ajudar-te a programar de la nova forma, fer més referència a com tractar l'atenció a la diversitat, entre altres.

<p>aquesta formació i alguns cops s'han trobat "perduts".</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dedicar dues sessions a l'educació emocional. . Potser he trobat a faltar "teràpia", és a dir, compartir entre totes les nostres experiències. A vegades, un conflicte que puc tenir a l'aula i no se com portar-lo, una companya em pot orientar. 		<ul style="list-style-type: none"> . No trobo que es pugui aprofitar massa material d'aquest curs. Les idees que se'ns han donat et "recorden" les que ja tenies adquirides. És un curs que, com tots els que s'organitzen, hauria de ser voluntari. No es treu res de l'obligatorietat. . Tots els aspectes treballats són interessants i útils però en una tarda és difícil aprofundir-hi. . Variaria l'enfocament del curs. No te gaire sentit aquest curs en les dates que es fan i menys perquè és molt teòric. . Penso que pel pròxim curs d'interins caldria augmentar el nombre de sessions i fer-les més pràctiques. . El curs no tracta els temes que el personal interí vol saber, ja que es centra molt en certs temes i en canvi oblida, o passa de puntetes per tems que són de gran importància. . La gran mancança d'aquest curs crec que és no tractar de forma profunda el tema de l'avaluació, ja que és un tema que, al menys a mi, m'ha preocupat molt. . El curs hauria de ser més pràctic. . No crec que la millor manera de formar a un docent novell sigui amb un curset d'aquestes característiques. Des del meu punt de vista potser estaria millor que algú ens ajudés però des de dins de les aules, com un "tutor amb experiència" que ens assessorés en els problemes reals que tenim a l'aula. I com no, si que valoro l'intercanvi d'experiències, de docents amb experiència i situacions diferents. També considero que és important la rebuda i la informació dels responsables del centre, al docent novell, cosa que en molts casos no es dona. . Més diversitat de professorat. Recursos de situacions reals on es puguin aplicar els coneixements adquirits. La teoria ja la sabem. La teoria també està als llibres. És la pràctica la més difícil i la més rica. I totes estem a l'aula. Aprofitem també aquest recurs!. . En general poc pràctic. . Hauria fet falta més casos pràctics i més material per poder ser aportat a l'aula real.
---	--	---

Quadre 14. Les valoracions dels participants (comentaris, observacions i suggeriments curs 2008-09)
Qualitat global de l'activitat **(Educació Secundària)**

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
		<p>. Crec que 30 hores és poc, però és molt interessant i s'aprèn moltíssim. Per al meu gust hauria de durar més hores per ampliar coneixements.</p>
<p>. Pot ser seria més efectiu si es fes al primer nomenament o abans del primer nomenament. . El curs s'hauria de fer a principis de curs. L'aprofitariem molt més. . Aquest curs l'hauríem de fer abans de començar a treballar, ens ajudaria a no perdre'ns els primers dies. . Dificulta molt el calendari per la gent que no viu a la ciutat. La boira, el gel... i no compensa tampoc doncs estaria bé fer el curs primer i després programar. . L'horari pels que treballem de tarda no va gaire bé,</p>		<p>. Des del meu punt de vista hauria preferit explicacions més concretes d'aula, més específiques, com conduir l'aula des de la pròpia matèria. Menys normativa general. . Considero que el curs hauria d'enfocar-se cap a la divulgació i coneixement teòric de les diferents escoles de pedagogia. Quan es parla de societat de la informació és incomprendible que no s'utilitzi només programari lliure. . Es vol donar moltes coses amb poc temps. . A vegades les coses es donen per sabudes i no sempre és així. Penseu que estem iniciant-nos en aquest món i per molt que sembli que les "programacions" per exemple, ja sabem com funcionen a vegades ens perdem perquè tot just ara comencem a programar. Això passa també amb altres molts temes: organigrama del centre, etc.</p>

4.5. Anàlisi dels diaris realitzats pels formadors de la formació del professorat de Secundària que ocupa plaça a Infantil o Primària de la Universitat de Lleida

4.5.1. Origen del material analitzat

Els canvis experimentats en els tres darrers anys en els centres d'Educació Infantil i Primària com ara la implantació de la sisena hora o l'inici de l'aprenentatge de la llengua estrangera a nivells més primerencs, entre altres, han provocat un augment considerable de la demanda de mestres.

Ni els diplomats amb una certa edat, que no havien exercit la docència durant molts anys, ni les persones recent sortides de les Facultats de Ciències de l'Educació han pogut satisfer, en aquests anys, les necessitats en el Sistema Educatiu a Catalunya.

Una de les mesures aplicades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya és la d'oferir aquestes places vacants a professorat d'Educació Secundària que, de manera voluntària i temporal, poden accedir a un lloc de treball a les etapes d'Educació Infantil i Primària.

Cal recordar que la formació psicopedagògica inicial del professorat de secundària passa, en la seva gran majoria, per la realització del Curs d'Adaptació Pedagògica (CAP); controvertida, desfasada i insuficient formació que es realitza des de fa més de 30 anys.

Conscients de l'anormalitat de la situació i de les dificultats que aquest col·lectiu de professionals experimenta, la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics encarrega als Instituts de Ciències de l'Educació (ICEs) de les Universitats Catalanes la planificació i realització d'un curs per al professorat interí i substitut de secundària que es troba ocupant una vacant a l'Educació Infantil o Primària.

Aquesta formació consta de 30 hores de durada (20 presencials i 10 de treball personal) amb l'objectiu de facilitar uns coneixements de psicologia evolutiva dels nens i nenes de 3 a 12 anys, pretén aportar algunes referències vers l'estructura i organització d'un centre de primària i proporcionar coneixements i recursos per a la gestió de l'aula.

En el cas de l'ICE de la Universitat de Lleida es crea un equip de formadors (el qual coordino) i es dissenya una formació que, allunyant-se de l'organització de matèries o temes, proposa uns espais grupals de reflexió amb l'objectiu d'analitzar l'actuació docent i la seva interacció amb els diferents agents de la realitat educativa.

Així, en aquests espais, es treballen tant els aspectes personals que es posen en joc amb la pràctica docent, com aquelles situacions pròpies de la pràctica i exercici de la docència. Les vivències i les experiències del professorat participant són la base de l'anàlisi que es realitza en els espais de reflexió, els casos presentats i els diaris de cada sessió aporten evidències d'allò que es treballa i s'emporta cada participant.

Els diaris de les sessions

Aquests documents són relats de format lliure en els que cada persona recull i escriu les idees, temàtiques, sentiments, plantejaments, conclusions, imatges, records, intervencions... que més significat han tingut de cada sessió.

En la formació, cada nova sessió s'inicia amb la lectura del diari d'un dels participants, així és que per a l'anàlisi comptarem amb un diari de cada sessió.

Per altra banda l'equip de formadors realitzava, també, un diari a "moltes mans" de cada sessió (relat amb les característiques citades anteriorment i construït conjuntament a partir de les aportacions de cadascú).

La lectura dels diaris confeccionats ha permès identificar les temàtiques sorgides i tractades en les sessions de treball de la formació. El seu anàlisi ha facilitat rescatar uns retalls de l'experiència vital que ha promogut la formació i ens pot fer pensar en la repercussió que aquesta vivència ha pogut tenir en els participants.

4.5.2. Descripció del procediment

En aquesta part del procés metodològic ens hem centrat en l'anàlisi de dos elements d'aquesta actuació a la demarcació de Lleida:

- . Els diaris de les sessions del professorat participant (cursos 07-08 i 08-09)
- . Els diaris de les sessions del professorat formador (cursos 07-08 i 08-09)

Per a l'anàlisi d'aquests documents no s'ha volgut fer un tractament diferent ni separat dels diaris dels participants i dels formadors. Encara que tenim clar que la funció d'uns i altres és ben diferent en la formació, l'objectiu de l'anàlisi ens fa posar dins d'un mateix sac els resultats obtinguts.

L'experiència d'aquesta activitat formació ens confirma la idea de que cada docent viu l'experiència professional i la vivència personal del seu treball quotidià de forma conjunta. Malgrat això, en aquest cas hem volgut, també, separar les aportacions d'aquests dos àmbits, amb la finalitat de mantenir la coherència d'aquesta part del projecte i que es pugui facilitar l'elaboració de conclusions.

Així, doncs, el procediment seguit ha estat:

- . Lectura dels documents (diaris dels formadors i participants) per a cada sessió. Pensant que es tracta d'una formació que es realitza d'octubre a març, hem cregut important agrupar la lectura i la recollida de dades per sessions, pensant que amb el desenvolupament del curs escolar (i de la formació) poden sorgir temàtiques i necessitats diferents.
- . Identificació de temes sorgits. A partir de paraules, frases, paràgrafs on s'exposen situacions, idees, emocions i qüestionaments.
- . Organització dels temes sorgits en les tres grans dimensions o categories del model emprat (personal, contextual i de coneixement professional).

4.5.3. Anàlisi de la informació i resultats

Quadre 15. Anàlisi de la informació apareguda en els diaris de les sessions (curs 2007-08)

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
<ul style="list-style-type: none"> . Puntualitat, establiment de normes i manteniment de límits. . El significat que donem a les paraules. Entenem tothom el mateix? 	<ul style="list-style-type: none"> . Construcció d'un espai que permet l'encontre amb l'altre. . El lloc que ocupa cada persona en el grup. . El significat que donem a les paraules. Entenem tothom el mateix? 	<ul style="list-style-type: none"> . La frustració per no saber tot el que pregunta l'alumnat. . El temor a no saber com resoldre una situació d'aprenentatge a l'aula. . El significat que donem a les paraules. Entenem tothom el mateix? . La planificació de les tasques escolars: hi ha marge per activitats ofertes?
<ul style="list-style-type: none"> . La presentació en un nou centre. Com ens presentem? Com ens veuen els altres? Com ens veiem nosaltres? . Sentiment de manca de reconeixement social. . Actitud i autoestima en l'exercici de La funció docent. . Construcció de la identitat docent. 	<ul style="list-style-type: none"> . La presentació en un nou centre. Com ens presentem? Com ens veuen els altres? Com ens veiem nosaltres? . L'acollida al centre. Com ens acullen? . Sentiment de manca de reconeixement social. 	<ul style="list-style-type: none"> . L'acollida al centre. Com ens acullen? . Problemes de comportament de l'alumnat. . La construcció de l'autoritat a l'aula. . Anar més enllà dels símptomes observats. Què hi ha darrere d'un mal comportament? . Tractament de la diversitat a l'aula. Com tenir en compte les diferències? . Factors que incideixen en la construcció de la identitat docent.
<ul style="list-style-type: none"> . La por davant els conflictes que es generen a l'escola. . La posició davant els conflictes. Acompanyar a l'alumnat i al professorat en les seves dificultats. . Importància de poder i saber expressar el que ens passa. . El valor dels models: predicar amb l'exemple. 	<ul style="list-style-type: none"> . El grup aporta estratègies, el grup com a generador de recursos davant les dificultats compartides. 	<ul style="list-style-type: none"> . Les dificultats que genera el mal comportament de l'alumnat. . Alumnes que no compleixen les normes establertes. Conflictes i exercici de l'autoritat. . El valor dels models: predicar amb l'exemple. . La creació de vincles afectius a l'aula.
<ul style="list-style-type: none"> . Les relacions interpersonals i la dificultat de sentir-se reconegut. . Límits i responsabilitats en l'exercici de la docència: es pot amb tot? L'omnipresència. . Canvis de posició que permeten una altra mirada, una altra perspectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> . Tenir un lloc en el grup, fer-se un lloc en el grup. . Les relacions interpersonals i la dificultat de sentir-se reconegut. . Les exigències de les famílies. Quina és la funció de l'escola? 	<ul style="list-style-type: none"> . Límits i responsabilitats en l'exercici de la docència: es pot amb tot? L'omnipresència. . La presa de decisions en la planificació, en l'actuació: sols o acompanyats? . El currículum: què ensenyar? Què és el que l'alumnat cal que aprengui? . Tenir en compte les inquietuds de l'alumnat. . Les exigències de les famílies. Quina és la funció de l'escola?
<ul style="list-style-type: none"> . Intentar agradar a l'altre. Imatge que donem com a 	<ul style="list-style-type: none"> . Què demana la societat a l'escola? 	<ul style="list-style-type: none"> . Planificar, exercir un control total; escoltar i obrir les

docents.		<ul style="list-style-type: none"> portes a la veu de l'alumnat. . Relacions família – escola. . Què demana la societat a l'escola? . La desorientació dels docents
<ul style="list-style-type: none"> . Què és un/a mestre/a? Perfil del bon docent. Mestre bo o mestre suficientment bo? . Què s'espera d'un/a Mestre/a? . Drets i deures dels docents, de l'alumnat, de les famílies. 		<ul style="list-style-type: none"> . Què és un/a mestre/a? Perfil del bon docent. Mestre bo o Mestre suficientment bo? . Què s'espera d'un/a mestre/a? . Drets i deures dels docents, de l'alumnat, de les famílies.
<ul style="list-style-type: none"> . Competències per a l'exercici de la docència. 		<ul style="list-style-type: none"> . Condicions que afavoreixen un bon aprenentatge. . Recursos didàctics. . Interessos i motivacions de l'alumnat. . Etapes evolutives i necessitats de l'alumnat.
<ul style="list-style-type: none"> . El valor de compartir l'experiència. . Identificacions entre les persones quan es comparteixen les dificultats. . Sentiment de frustració i fracàs: quan els resultats no són els esperats. 	<ul style="list-style-type: none"> . El valor de compartir l'experiència. . Identificacions entre les persones que comparteixen les dificultats. 	<ul style="list-style-type: none"> . Organització d'activitats d'ensenyança i aprenentatge. Característiques d'aquestes activitats. . Recursos per a l'atenció a la diversitat a l'aula. . Diferències individuals en la forma de plantejar l'ensenyança i l'aprenentatge.
<ul style="list-style-type: none"> . Recordar i revisar experiències anteriors. . Temes aparentment resolts que tornen a sortir com a dificultats. 		<ul style="list-style-type: none"> . Els finals i els comiats. . La por al que és desconegut. . La vivència dels canvis.

Quadre 16. Anàlisi de la informació apareguda en els diaris de les sessions (curs 2008-09)

Temes relacionats amb la dimensió personal	Temes relacionats amb la dimensió contextual	Temes relacionats amb la dimensió coneixement professional
<ul style="list-style-type: none"> . Sentiments ambivalents que apareixen en els inicis. . Aptituds pròpies de cadascú. Aptituds que poden ser treballades. 	<ul style="list-style-type: none"> . Formació d'un grup: qui el forma? Conec algú? Expectatives. . Presentació dels integrants d'un grup. Fer-nos presents. Diferents formes de fer-nos presents. . Tothom té un lloc en el grup. 	
<ul style="list-style-type: none"> . Ens agrada sentir-nos diferents, únics, importants, valorats i escoltats. . Obligació de donar les gràcies, de ser agraïts. . En les noves situacions es posen en joc els mecanismes personals que hem anat construint. L'experiència i els models de persones de referència. . Diferències i elements en comú. Diversitat de les mestres, diversitat dels nens i nenes. . Importància de mirar als ulls dels altres per sentir, per intuir el que senten. 	<ul style="list-style-type: none"> . Confiança en el grup. . El repte com a acompanyants seria tenir cura de les relacions, d'intervenir per tal d'afavorir la construcció d'uns vincles que et fan sentir part d'un grup. . Formar part d'un grup. Com ens presentem en els nous grups? Com ens acullen els nous grups? Com acollim als nousvinguts? . Què necessita cadascú per poder sentir-se reconegut en el grup (classe, escola)? . La construcció de vincles en el procés de sentir-se integrat en un grup. . Anar creant vincles, necessaris per poder-nos sentir segurs i compartir les nostres vivències, pensaments, pors... Sentir-se còmodes en un grup. . Donar i rebre, dues accions imprescindibles per poder arribar a integrar-nos en un grup. . Els rituals que et resulten familiars i que t'ajuden a fer-te sentir del grup. 	<ul style="list-style-type: none"> . Drets i deures dels docents. . La intervenció de la mestra en una situació d'aula. . Models d'intervenció a l'aula. . Coherència en la intervenció. Organització de l'aula en funció de la intervenció. . La riquesa de la diversitat de l'aula. . La gestió del coneixement. . L'acollida als centres.
<ul style="list-style-type: none"> . Quin rol juguem amb la nostra feina? . Em sento més atrafegada que les meves companyes de feina (porto molta feina a casa). Em capfico massa amb la feina? Ho vull tenir tot massa controlat? . Volem fer-ho molt bé. Autoexigència + rol no massa definit dins de l'escola. . Com s'agraeix tenir algú a la vora que ens escolta...! . Quins són els límits de la nostra actuació professional? Una sobreexigència no analitzada, reflexionada, ni compartida porta a perdre els límits. . On són els límits en una persona adulta? Són dintre o són fora de nosaltres? . Confiar, confiar en un mateix, en la capacitat 	<ul style="list-style-type: none"> . Com s'agraeix tenir algú a la vora que ens escolta...! 	<ul style="list-style-type: none"> . Drets i deures dels docents. . Què dur és ser tutora! Quina és la nostra funció amb els pares? . La construcció de la identitat docent en els primers anys d'exercici professional. Descobrir el mestre que tu pots i vols arribar a ser. Una identitat que es construeix, reconstrueix... . Com veuen el nostre centre els nous mestres que s'incorporen? Com perceben els límits que segurament hi ha establerts? . Com a mestres no és un empobriment impartir només una sola àrea o poques àrees? . L'estil d'actuar de la mestra (no anticipar respostes,

<p>d'aprendre, de canviar, de créixer. . Per mi és important ser-hi des del principi. <i>. No puedo trazarte límites dentro de los cuales debes actuar, pero si te ofrezco ese espacio necesario para crecer</i> (Jorge Luis Borges: A los amigos)</p>		<p>ajudar a reflexionar sobre el propi aprenentatge...) . Les moltes decisions que una mestra pren durant una hora de classe. Seria genial tenir clar el model d'educació que vols... . Necessitat de diversificar les tasques a l'aula i fer l'alumne més protagonista del propi aprenentatge. . Les aules multinivells.</p>
<p>. Al principi no goses a dir realment el que penses. . Quan les teves aportacions són acceptades, agafes responsabilitats i et demanen opinió... et dóna confiança, et motiva, fa que treballis a gust i... tu mateix t'inclous al grup. . Procés d'adaptació: sensació d'inseguretat, por a que et diguin que la idea no és bona.</p>	<p>. Sentir-se component d'un grup: a l'escola fem... / a l'escola fan... . Quan les teves aportacions són acceptades, agafes responsabilitats i et demanen opinió... et dóna confiança, et motiva, fa que treballis a gust i... tu mateix t'inclous al grup. . El que passa a l'escola / el que passa aquí (processos semblants en tots els grups). La confiança en el grup.</p>	<p>. L'avaluació de l'alumnat: què, com, funció, informació...</p>
<p>. Arribada a un nou centre i procés d'adaptació (diferències individuals, cada porta és diferent). . Diferència entre la rebuda i l'acollida. Posició que adopta cadascú per a integrar al nouvingut al centre. . Com a nouvinguts no podem pretendre tenir el mateix coneixement de la situació que la resta de companys. . El temps, els vincles personals i la formació que els companys ens proporcionen són elements vitals per sentir-nos part del grup en tots els sentits. . Primeres arribades als centres: tot eren nervis. Passat un temps veig el camí més planer, amb optimisme i ganes. . La confiança, la seguretat, la valoració que et donen els altres. . El procés d'adaptació, els ritmes d'adaptació de cada persona tenen a veure amb els recursos que es mobilitzen quan ens trobem davant d'una nova situació. . "Descobrir" l'altre, sense prejudicis, sense expectatives condicionades per informacions d'altres. Estar obert, acceptar d'entrada l'altre, confiar en la relació que hi pots establir, sense por ni recances que no tenen motiu de ser. . No podia mantenir-me neutral en un tema que sentia profundament ideològic. He estat honesta i li he fet saber amb educació que discrepo del seu pensament. . Acceptem la discrepància?</p>	<p>. Importància de sentir-se integrat en el grup de mestres de l'escola on treballem. . Quan realitzem claustres, reunions de cicle,... com ens sentim? . La confiança, la seguretat, la valoració que et donen els altres. . "Descobrir" l'altre, sense prejudicis, sense expectatives condicionades per informacions d'altres. Estar obert, acceptar d'entrada l'altre, confiar en la relació que hi pots establir, sense por ni recances que no tenen motiu de ser. . El temps, els vincles personals i la formació que els companys ens proporcionen són elements vitals per sentir-nos part del grup en tots els sentits.</p>	<p>. Funció i funcionament del claustre. . Llegir el diari abans de la sessió per "preparar" possibles idees o aspectes a reflexionar. . La informació que necessitem per treballar amb un grup de nens i nenes. Repercussió en les expectatives que posem en l'alumnat. La informació és important, però encara ho és més l'ús que en fem. . Quina és la responsabilitat de l'escola en els missatges que dóna? . Quan realitzem claustres, reunions de cicle,... com ens sentim? . Les prioritats de la nostra intervenció a l'aula. . Organització de la classe tenint en compte les diferències dels alumnes. . La motivació. . Alumnat amb dificultats importants; les adaptacions curriculars. . Estratègies organitzatives per atendre els diferents nivells d'aprenentatge.</p>
<p>. Els temors d'enfrontar-se a les noves realitats dels</p>	<p>. Aquesta feina és un patir constant pels alumnes, per la</p>	<p>. Com n'és d'important el conèixer els alumnes.</p>

<p>centres en els que entrem.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aquesta feina és un patir constant pels alumnes, per la relació amb els companys, etc. . Relació entre els de primària i els de secundària. Reticències que evidencien una mena de neguit o angoixa per la manera de fer d'uns i dels altres, en definitiva, la por als canvis. . Altres docents que ignoren una mica els docents principiants. "Ja s'espavilarà tot solet" . Cal manifestar i demanar clarament el que volem. . Experiències dels principiants que creen la base de com serem. . "Autoritzar-se a ser i estar" en un lloc, en una funció, en una relació. Autoritzar-se a ser adult. . Com obrim les portes de les relacions amb les persones. Quina posició agafem cadascú en l'establiment d'una nova relació? Esperem que els altres ens donin l'entrada? Manifestem necessitats i sentiments? . Comportaments assertius, negatius i agressius que van configurar estils de relació, estils d'obrir i també tancar portes. . Avui s'han pogut sentir veus que habitualment no apareixen, i expressant sentiments agressius acumulats en el seu interior. . En moments compromesos, el fet de poder connectar amb escenes viscudes i resoltes em dona més seguretat. . L'important és tenir clar el perquè fem les coses, no només fer-les per imitació, sense valorar els seus resultats i reconduint quan aquests no són els desitjats. 	<p>relació amb els companys, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Relació entre els de primària i els de secundària. Reticències que evidencien una mena de neguit o angoixa per la manera de fer d'uns i dels altres, en definitiva, la por als canvis. . Revisem les cadires: qui forma part del grup? Amb qui comptem? 	<ul style="list-style-type: none"> . El que de veritat la inquieta és el poder tenir estratègies per a tractar els conflictes que sorgeixen amb els alumnes, per davant del que fa referència a l'ensenyament-aprenentatge dels continguts de la matèria. . Estratègies del docent per fer front als conflictes amb els alumnes. . Intercanvi d'informació i coordinació de l'equip de mestres d'alumnes amb NEE. . Organització: rutines, planificació. . Què fem en moments en què ens sentim "desbordats", en què ens sembla haver perdut el control de la classe? . Hem vist que el paper del docent, de guia, és ajudar els alumnes en la reflexió, que els alumnes s'impliquin en la resolució de problemes, en la presa de decisions davant els conflictes. . Quin és el nostre objectiu quan enviem un nen al "racó de pensar"? . L'important és tenir clar el perquè fem les coses, no només fer-les per imitació, sense valorar els seus resultats i reconduint-los quan aquests no són els desitjats. . Estratègies que ajuden a l'autocontrol dels alumnes. . Que els alumnes coneguin els objectius i tasques de treball a realitzar facilita la valoració de si s'han aconseguit, la presa de consciència de les mancances i afavoreix la voluntat de millora i compromís. . El tema de la planificació: com repercuteix la planificació, la preparació de material..., en el treball dels alumnes
<ul style="list-style-type: none"> . Quedar-se amb les ganes de fer-te valer, no gosar degut a la nostra situació professional. . Situacions que et fan sentir molt petita i incapaç de fer una feina que t'agrada. . Mirar de valorar-nos com a persones, de cuidar-nos. . Importància de sentir-se a gust i bé en un lloc. Importància de sentir-se valorat i com a persona única dins un grup per actuar amb seguretat. . El valor de poder posar paraules als sentiments i emocions que portem dins i que, sovint, ens dificulten viure noves situacions o d'altres de semblants. . Què passa si en una situació que genera malestar no expressem el que sentim? Què fem amb els malestars? 	<ul style="list-style-type: none"> . Importància de sentir-se a gust i bé en un lloc. Importància de sentir-se valorat i com a persona única dins un grup per actuar amb seguretat. . Mena de recepta per tal de sentir-se i fer sentir a gust en un grup: respecte, reconeixement individual, confiança, valoració dels èxits dels altres... . Les relacions entre les persones que formen part d'un grup. Diferències entre grups petits i grups grans. Com ens veiem? Com ens incloem en els grups? . Què diferents es viuen les absències quan saps alguna cosa al respecte. 	<ul style="list-style-type: none"> . Penso en les llibertats, pot conviure el respecte a la llibertat docent i les postures crítiques amb la intenció d'ajudar, de millorar, d'avançar? . Valorem l'aportació dels diaris a partir de les anotacions fetes al final de cada sessió. Diaris i notes escrites que es rellegeixen, retalls de converses, pensaments que donen pistes per a continuar creixent. No n'hi ha prou, però, en escriure i llegir paraules encoratjadores. Cal actuar, és important posar intenció, convicció i actuar. . Els valors, de vegades diferents, fins i tot contradictoris entre la família i l'escola. . Tenim dret a envair l'espai d'una família? . També parlem de les nostres reaccions quan es genera

<ul style="list-style-type: none"> . Què diferents es viuen les absències quan saps alguna cosa al respecte. . No m'estalvio, però, un cert neguit de bon matí, per la inseguretat que em provoca no tenir el control sobre les situacions. . Posar-se en el lloc de l'altre. Comprendre, però amb tot, acceptar que també és humà el desànim. 		<p>un conflicte a l'aula, de l'autoritat i del càstig.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Experiències negatives que no s'han acabat d'assimilar i no s'han exterioritzat actuen com a ferides que no acaben de tancar i que de tan en tan donen una punxada de dolor i fan que te'n recordis d'elles. . Valor que té el compartir experiències amb algú altre que li ha passat alguna cosa semblant. Serveixen de coixí, ens desfoguem i ens sentim una mica millor. . Saber treure'ns la pedreta de la sabata per poder sentir-nos a gust i fer bé la nostra feina. Per tal de fer bé la meva feina m'he de trobar a gust al lloc on estic. . Canviem la cara quan resollem els petits problemes i les petites angoixes diàries. . Què ens genera haver de compartir els pares i mares? Haver de compartir, repartir l'atenció que hi ha en un espai? . "Acompanyat m'atreveixo més". La companyia dels iguals ens dona confiança. . Només amb els anys d'acumulació d'experiències no es resol del tot allò que vivim i que se'ns presenta com a dificultat. 	<ul style="list-style-type: none"> . Atrevir-se a participar i compartir allò que ens passa quan fem de mestres. Sembla que és més fàcil si ens sentim identificats amb les persones que formen el grup. Grup d'iguals que acompanya a l'atreviment personal. El grup com a instrument d'ajuda. . Fer sentir la nostra veu, depèn tant dels altres, quan ens prenen en consideració i en compte, com de nosaltres en intentar formar part del grup. . Concretar aquells elements que permeten fer sentir confiança en un espai grupal: <ul style="list-style-type: none"> . L'exercici de l'autoritat. . La gestió positiva de les dificultats. . Entendre l'error com un pas necessari per al creixement. . Valorar i donar espai als èxits. . Reconeixement de la individualitat. . Treballar la generació d'expectatives positives. . Disposar d'un bon domini tècnic. . "Acompanyat m'atreveixo més". La companyia dels iguals ens dona confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> . Atrevir-se a participar i compartir allò que ens passa quan fem de mestres. Sembla que és més fàcil si ens sentim identificats amb les persones que formen el grup. Grup d'iguals que acompanya a l'atreviment personal. El grup com a instrument d'ajuda. . Fins a quin punt les experiències reeixides ens donen pistes per construir, reconstruir les competències del saber ser i saber estar en l'exercici d'aquesta professió. . La sessió no havia anat bé i cal acceptar la frustració que de vegades comporta el fer de mestra. . Competències i límits dels diferents sectors de la comunitat educativa. . Forma de gestionar o vehiculitzar la informació en una comunitat.
<ul style="list-style-type: none"> . Ens reunim les participants amb els experts i compartim les nostres experiències, problemes, alegries i desconcerts. . Cadascuna de les persones ha relatat un problema que ha vist, ha tingut o un dubte. Això ens ha ajudat a entendre'ns, a tenir confiança les unes amb les altres i ajudar-nos. . Formació important perquè coneixes companyes. . Què selecciona cada persona? Té a veure amb el que més l'ha impactat? Amb el contingut? De vegades penso que en la selecció de les decisions, hi ha molts factors relacionats amb les emocions. 	<ul style="list-style-type: none"> . Cada petit grup organitza de forma diferent la tasca encomanada. . El grup ha generat vincles entre les persones, vincles que possiblement van més enllà de la tasca professional que es comparteix. Penso en el grup com a espai generador i potenciador de vincles entre les persones. . Ser reconegut com a persona única dins d'un grup. . Ens reunim les participants amb els experts i compartim les nostres experiències, problemes, alegries i desconcerts. 	<ul style="list-style-type: none"> . Penso en que mai es pot deixar que les coses flueixin amb tranquil·litat. Com deu repercutir en els nostres infants la pressa per viure? . Cada petit grup organitza de forma diferent la tasca encomanada. L'activitat respecta la diversitat d'estratègies. . L'educació com a fenomen global.

5. Conclusions i propostes

"La diligència en escuchar es el mas breve camino hacia la ciencia"

Juan Luís Vives

L'arribada a aquest apartat ens suposa prendre consciència del que hem tret del treball realitzat per tal de poder exposar, de forma ordenada, cap on dirigim els passos endavant en relació a l'objectiu del projecte.

El viatge pels "textos" consultats, pensaments, reflexions, argumentacions, descripcions, ens ha portat a confirmar, en moltes ocasions, idees incipients i suposicions poc definides. Aquest viatge ens ha obert noves portes i nous horitzons que confiem s'aniran integrant a la nostra motxilla de viatge, i, també, ens han fet desestimar plantejaments i posicionaments que no contempen, en la seva globalitat, la persona del docent.

Per altra banda, les vivències i experiències amb els "contextos" elegits, alguns ben desconeguts, han donat un contrapunt indispensable per a la construcció de les propostes que es descriuran més endavant.

5.1. Conclusions

A l'inici del nostre projecte ens plantejàvem si existien espais de reflexió grupal per a professionals de l'educació, de la salut o de l'empresa que tinguin com a finalitat acompanyar en el creixement personal i professional de l'individu, i quins models explicatius els recolzen.

També ens preguntàvem quin tipus de necessitats cobreix la formació institucional que es proposa al professorat de nova incorporació en el Sistema Educatiu a Catalunya i si és possible construir un model de grup de reflexió que s'adapti, com a activitat de formació, a les característiques i necessitats del professorat de nova incorporació a l'ensenyament obligatori a Catalunya.

Fruit del treball desenvolupat hem arribat a extreure una sèrie d'idees que, a mena de conclusions, presentem a continuació. Aquestes idees ens serviran de base per a la descripció de les propostes finals: un model de formació i una activitat de formació per al professorat novell.

a. Hem trobat dificultats per delimitar i identificar, des de la pràctica, els continguts dels tres àmbits proposats pel model escollit per a l'anàlisi. A la vegada ens reafirmem amb l'existència d'una entitat, "la persona", que engloba les dimensions especificades.

L'estudi dels materials extrets dels diferents contextos als que ens hem aproximat a partir del model de Vonk citat per Carlos Marcelo⁷¹, va posar de manifest, des d'un principi, una sèrie de limitacions que ens van fer qüestionar aquest patró d'anàlisi.

Fins a quin punt una valoració d'una activitat de formació, l'expressió d'un sentiment en un diari, una idea exposada en el transcurs d'una entrevista, fan referència més a la dimensió personal, a la dimensió contextual o a la dimensió de coneixement professional? En els successius intents de descripció de les tres dimensions ens apareixien unes fronteres prou difoses que, poc a poc, ens feien pensar en globalitzar molt més l'expressió del model d'anàlisi utilitzat.

La divisió i categorització per àmbits ens ha ajudat, de ben segur, a realitzar una anàlisi més exhaustiva de les informacions recollides, però no ens permet afrontar amb la mateixa convicció la definició i descripció del model que volem proposar.

La figura 4 representa una imatge que descriu de forma més coherent, per a nosaltres, les dinàmiques i les variables que s'inclouen en el desenvolupament professional dels docents.

Entenem la persona com un tot, d'aquí la integració de les tres dimensions en una entitat (el·lipse) que reforça aquesta idea. Una ordenació que no jerarquitzava permet donar aquesta idea d'interdependència dinàmica en la que les influències són recíproques però sense saber en quina mesura una és més important que l'altra.

Pensem que és important que la fletxa que simbolitza el procés cap al desenvolupament professional surti de l'entitat (persona) i no de cada dimensió, ja que així és reforça la

⁷¹ Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre las estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de educación. n 19. Enero-abril 1999

idea que davant de qualsevol actuació trobem la persona i no una part d'ella. Aquesta fletxa que es dirigeix cap a un costat pensant que l'àmbit professional és un (no l'únic, ni sovint el més important) dels aspectes de la vida de les persones.

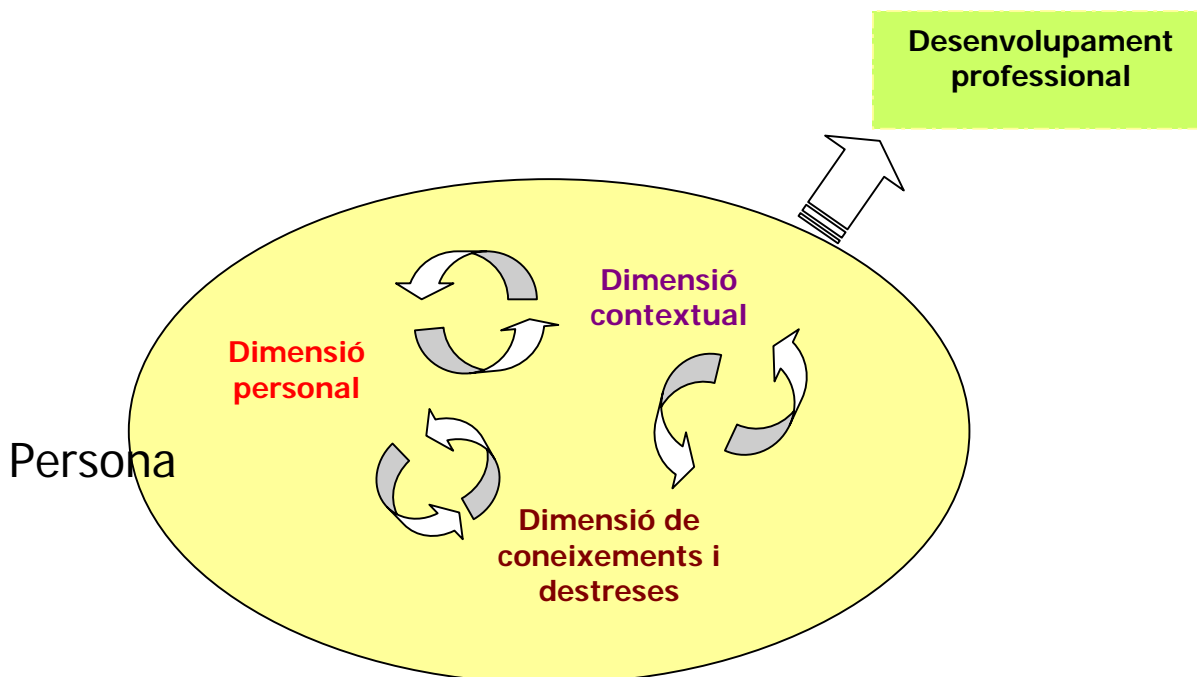


Figura 4. Desenvolupament professional de la persona del docent

És des d'aquesta reformulada expressió del model que ens sentim més còmodes per avançar en la definició i descripció de les propostes que tenen com a eix central l'acompanyament a les persones que exerceixen la docència.

b. El que fa que un professional sigui principiant no és tant els anys d'experiència laboral com el disposar d'un cert nivell de maduresa personal.

Aquesta afirmació, recollida d'una veu força experimentada en l'àmbit de la salut i la formació de professionals, ens invita a mirar amb uns altres ulls les persones que comencen.

Tothom acostuma a tenir les mateixes dificultats, tan se val si som docents, executius, secretaris, metgesses, psiquiatres o psicòlegs. La qüestió és fins a quin punt arriba el

nostre autoconeixement, aquell que permet gestionar els propis recursos i adaptar-se, ser competent en el treball i ser feliç al mateix temps.

Es posa de manifest la importància de disposar d'elements i espais per poder valorar-se, per poder parar i pensar el que es fa i com es fa, per anar repensant-se.

Senyalem igualment la importància de disposar, com a professionals, d'una xarxa que protegeixi i permeti adaptar-se el millor possible als canvis i les circumstàncies de l'entorn. Aquesta xarxa, però, és un mateix. Aquesta xarxa es descobreix a partir de la relació amb els altres, passa pel reconeixement de les emocions que ens comporta el treball amb altres persones. Aquestes emocions un cop reconegudes i identificades ens permeten sortir de la rigidesa i ceguera de la tècnica.

Ens trobem, doncs, davant de persones, persones que des de la seva història, recursos i procés de creixement vital afronten nous reptes. Es fa necessari cada cop més mirar i tenir cura dels professionals des d'una vessant més humana.

c. És necessari escoltar i tenir en compte el que li passa a cada professional.

Com s'ho fa cada persona per manifestar el que li passa en els primers compassos de la seva carrera docent? Què fa cada professional amb tot allò que el preocupa, que el neguiteja i no pot ser expressat, ni compartit amb altres persones?

Tant els textos consultats com els contextos als que ens hem aproximat han posat de manifest la gran diversitat i ambigüetat de les emocions que es disparen en els inicis professionals: il·lusió, por, incertesa, ganes d'aprendre, exigència, soledat...

Quan les persones tenim la possibilitat d'expressar el que ens passa, comencem a fer un camí que ens pot permetre estar d'una altra manera en els contextos amb els que interactuem. Si a més a més, aquestes inquietuds es comparteixen amb un grup que assegura el respecte i la confiança, la satisfacció i alleugeriment són molt més grans.

Creiem que el sentir-se valorat pels altres, el tenir o guanyar-se un lloc en un col·lectiu i l'adopció d'hàbits que afavoreixin un desenvolupament professional integral i sostenible passa per poder escoltar i tenir en compte la veu de cadascun dels professionals que comencen.

d. És important que els professionals novells disposin d'acompanyament en la resolució de situacions que els comporta els inicis com a docents.

En àmbits com ara l'empresa o la salut, i també en molts altres oficis en els que és necessari un cert nivell d'especialització, no es deixa sols als professionals que comencen. Tenir cura de l'entrada dels professionals novells suposa assentar unes bases per a la seva inserció i conseqüent desenvolupament professional.

En el cas dels docents ens trobem amb massa assiduitat molta soledat i desorientació en els inicis de la professió.

S'ha senyalat com un fet molt important l'acollida que cada centre ofereix al professorat novell. La informació necessària per integrar-se en el projecte de centre, però també un recolzament emocional, amb l'acompanyament de persones referents i amb experiència apareixen com a requisits que poden afavorir els primers passos d'aquests docents. Una acollida que faciliti l'entrada al grup, l'assoliment d'un lloc dins l'equip, amb un nivell de responsabilitats d'acord amb la situació de la qual es parteix i la transmissió d'un *feed back* dirigit a l'acció (mai a la identitat) pot ajudar a que les persones puguin sentir-se recolzades i per tant capaces d'anar provant l'abast dels seus recursos com a docents.

Per altra banda també s'ha manifestat la necessitat de crear espais de trobada entre iguals, entre persones que, sense estar en el mateix centre, comparteixen l'experiència d'iniciar-se en la docència. Aquests espais es configuren com a dispositius amb la capacitat de realitzar un acompanyament complementari al que es pot donar en cada centre.

e. El nostre sistema promou una formació que no sempre prepara per a conviure i treballar amb l'humà.

La importància que sovint es dóna als coneixements i destreses tècniques per al desenvolupament de la docència acaba convertint-se en una pantalla, en una arma que impedeix veure els components humans que fonamenten tota relació pedagògica.

Els docents som tècnics abans que persones?

Un dels principals objectius operatius de la formació per al professorat novell analitzada és donar a conèixer què és el que hi ha dins de l'empresa en la que acaben d'introduir-se. L'empresa no està plantejada com un espai per parlar, per posar en comú les pors, les dificultats i els interrogants que planteja el desenvolupament de la seva tasca.

Seguint amb els principis que ens dirigeixen creiem molt necessari la incorporació d'espais, punts de trobada on els docents comparteixin les seves experiències, on la persona tingui el seu espai i pugui sentir-se acompanyada.

S'està dotant els nous professionals d'una bona base per a l'exercici de la docència en uns entorns complexos i canviants com els que tenim en aquests moments?

f. Cal una formació adreçada al professorat novell respectuosa amb el moment en la que és necessària i prioritzant les qüestions que més es necessiten.

En el transcurs del nostre treball hem recollit un sentir força generalitzat que posa de manifest que la formació que actualment s'ofereix al professorat novell no arriba a totes les persones que la necessiten, ni en el moment en què la necessiten. En força casos aquesta formació arriba un any tard o en un moment en el que el xoc amb la realitat ja ha estat gestionat com s'ha pogut per cada persona.

Creiem que cal una revisió dels criteris d'inclusió del professorat que ha de realitzar la formació, així com l'adequació del calendari per tal que aquesta actuació ofereixi un veritable acompanyament a les persones en tots els moments dels seus inicis.

Aquest darrer punt hauria de comportar un plantejament més extensiu, una formació més llarga en el temps que es correspongués amb el curs escolar (incloent els inicis i finals, moments de força moviment interior en tots els membres de la comunitat educativa).

Pel que fa a la temàtica que inclou la formació per a professorat novell analitzada sovint no tracta els temes que realment interessen o necessiten les persones que es troben en aquesta situació. Resulten molt clares les peticions d'una formació molt més pràctica i no tant teòrica, basada en la pràctica i experiències que els protagonistes estan vivint.

La realitat del dia a dia amb els infants i joves que cada docent pot aportar es reconeix com un recurs poc utilitzat en aquesta formació, no donant-se massa oportunitats per expressar les inquietuds que en resulta.

El compartir les experiències, l'anàlisi de casos reals, les aportacions de professionals experimentats davant de situacions conflictives i una tutorització o seguiment més personalitzats per part de persones amb experiència són alguns dels desitjos que es plantegen en aquesta activitat formativa.

Malgrat hi ha veus que valoren que els continguts tractats en la formació estan dirigits cap a la funcionalitat de la tasca docent, les valoracions dels participants en relació al nivell d'utilitat i aplicació dels continguts són força discretes (al voltant del 2/4 a E. Infantil i Primària i una mica superiors a E. Secundària). Aquest fet juntament amb la constatació que el tema més ben valorat en totes les edicions d'aquesta formació (tant a E. Infantil i Primària com a E. Secundària) ha estat l'educació socioemocional, no fan més que confirmar que convé una revisió a fons del que s'està fent i incorporar les demandes que el professorat novell està manifestant.

g. Convé que es plantegi una formació específica per al professorat novell on es posin en joc les competències necessàries per a exercir la docència en l'actualitat.

Malgrat els objectius que planteja la formació adreçada al professorat novell a Catalunya contempla l'acompanyament integral a les persones, existint referències tant a la dimensió personal, com a la del context i de les destreses, pel que fa als continguts i a l'organització de les sessions que es realitza en el context analitzat hi predominen més les referències a l'àmbit de coneixement professional i de destreses.

Les característiques d'aquest període d'inducció, dins la carrera professional dels docents, ens porta a pensar i seleccionar aquells sabers que han de ser prioritaris en el plantejament d'una formació específica.

Com es pot afavorir des d'una activitat de formació que el professorat novell vagi avançant en la gestió de l'aprenentatge dels seus alumnes? En la gestió de l'aula i de les relacions amb els diferents components de la comunitat educativa? En el tractament de la diversitat i en l'exercici de l'autoritat en el grup? En adquirir hàbits d'autoreflexió, de reflexió sistemàtica i de compartir aquesta reflexió amb altres persones, de treballar en equip? En gestionar el seu propi aprenentatge i la formació que li és necessària?

Pensem que la formació adreçada als professionals que es troben en aquest període tan important de la vida de tot professional ha de promoure la culturització de cada persona a

tots els nivells, així com la dinamització conscient de les competències necessàries per al seu desenvolupament professional.

h. Una formació que afavoreixi unes bones bases per a una inserció i desenvolupament professional integral i sostenible.

És sabut i acceptat de forma majoritària que els primers passos en qualsevol tipus d'aprenentatge, i per tant també en els inicis de la professió docent, són molt importants i sovint definitoris de com cada persona afronta nous reptes en el mateix o altres àmbits.

Ens trobem massa freqüentment amb un professorat que treballa sol/a a l'hora d'afrontar determinats reptes que presenta l'educació en el nostre context, docents que han anat creixent de forma autodidacta amb la seva lluita particular.

Resta encara lluny el fet que l'acompanyament entre iguals i un veritable treball en equip siguin pràctiques totalment establertes en el nostre sistema escolar.

Per altra banda es dona un gran valor a les experiències d'acompanyament quan aquestes es produeixen, assolint un sentit d'influència i transcendència molt gran per a noves situacions.

Pensem que cal posar esforços i enginy per tal d'oferir durant els primers anys d'exercici professional un veritable acompanyament als docents que comencen. En les situacions que hi ha més necessitat és quan les persones estem més obertes a incorporar recursos, actituds, comportaments i construir, així, una base i un estil propi i coherent de fer de mestre/a.

i. És important que la formació vinculi les persones amb les que es treballa.

Quan una persona entra de nou en un grup, és aquesta la que s'adapta al grup? El grup també s'adapta a la persona? Què fan uns i altres per tal de resituar-se en la nova situació?

Sembla que, també per al professorat novell, disposar de bones competències pel que fa a aspectes relacionals pot ajudar a les persones a gestionar els inicis en nous grups i equips de treball.

Les presentacions, el donar-se a conèixer, el preguntar, demanar ajut comporten unes actituds actives que poden ajudar a establir uns primers vincles amb les persones amb les que s'interactua, amb les persones amb les que es treballa.

Aquests vincles s'aventuren força necessaris per al reconeixement, per a la construcció d'un lloc en el grup, per a la inclusió en el projecte del centre on es treballa.

Sentir-se vinculat a les persones amb les que es treballa per tal de poder expressar "en el meu centre fem", en lloc de dir "en el centre on treballa fan".

Vincles entre les persones que es comparteix en la tasca diària de la vida al centre, però també entre les persones que comparteixen l'experiència emocional i professional de trobar-se a l'inici de la seva carrera docent.

De la mateixa manera que allí on comencem a construir la nostra identitat com a éssers humans és dins del grup primari (la família), els equips docents, claustres i grups de formació són la base per a la construcció de la identitat docent de cada professional.

És, per tant, molt important que els grups i les persones que els formen tinguin present el valor i el significat dels vincles que en ells es generen.

j. Existeixen espais grupals que es configuren com a dispositius potenciadors del desenvolupament professional i d'acompanyament a les persones.

Sovint, el sol fet de convocar un grup de persones amb característiques i necessitats semblants genera un efecte d'identificació, de reducció de la soledat, de solidaritat (també de conflicte) que va molt més enllà de l'objectiu de la mateixa convocatòria.

Entrar en contacte amb altres persones que poden tenir o comparteixen les mateixes inquietuds és un fet altament enriquidor.

Malgrat que la majoria de les activitats de formació adreçades al professorat novell analitzades no propicien la participació i l'intercanvi d'experiències i vivències entre els participants, molts d'ells valoren positivament el fet d'aprendre amb altres persones que es troben en situacions semblants.

Per què no treure més partit d'aquest dispositiu? Per què no promoure tant l'aprenentatge amb els altres com "dels altres"? Per què no comptar amb els dispositius que els grups generen per tal d'oferir un suport a les persones que comencen?

Els grups de reflexió entre iguals, conduïts per persones expertes en la docència i el treball i dinàmiques grupals es configuren com un complement molt poderós a les actuacions d'acollida i acompanyament implementades per cada centre.

Grups que acullen i recullen, grups en els que s'exposa i s'escolta, grups que ofereixen diferents mirades vers les experiències que aporta cada docent, grups en els que es mobilitzen aspectes personals i professionals, grups que donen l'oportunitat de veure com vivim i ens sentim en els grups,... grups que acompanyen el camí que cadascú realitza per convertir-se en docent.

k. Els relats experiencials posats al servei de l'anàlisi i la reflexió grupal són eines que faciliten la presa de consciència d'allò que cadascú està vivint i suposen una base per al canvi i la millora.

El procés narratiu ofereix als docents l'oportunitat de veure's a si mateixos dins de les històries que expliquen. Les oportunitats d'aprenentatge que connecten els professionals amb ells mateixos (amb el que pensen, el que creuen, el que saben, el que els importa, els motius pels quals estan aquí) posen de relleu les vides dels docents de tal manera que poden veure's a si mateixos en el treball.

Quan es deixa que els professionals que s'inicien en la docència i que participen en una activitat de formació siguin els veritables protagonistes de la dinàmica i els continguts de les sessions de treball, la riquesa de les aportacions a tots els nivells i dimensions deixa veure clarament una línia d'actuació imprescindible si es vol atendre les persones.

Pensem que la instauració d'aquestes pràctiques, més enllà de les aportacions concretes immediates, promou l'establiment d'uns hàbits, d'uns recursos molt importants en la construcció de la identitat del docent que li han de permetre afrontar amb més garanties els canvis que tot sovint experimenta.

Connectar-se amb un mateix i compartir-ho amb altres ha de ser una part fonamental de qualsevol pla de formació per a docents.

5.2. Model de formació proposat

Les idees, en forma de conclusions, plantejades en l'apartat anterior ens serveixen de suport per a la definició i descripció del model de formació que proposem.

Ubiquem la nostra proposta dins dels models hermeneutico-reflexius, que contemplen el fet que els docents afronten amb recursos, tècniques i receptes no sempre escrites ni definides, situacions pràctiques imprevisibles que demanen resolucions immediates en contextos complexos i inestables.

Són models que reconeixen la vinculació de l'emocional amb la indagació teòrica dins d'una construcció personal i col·lectiva de cada professional. Aquests models parteixen de situacions concretes (personals, grupals, institucionals, sociopolítiques) i promouen la reflexió i la comprensió de la realitat per tal de modificar-la.

En termes generals plantegem un model de formació per als docents que integra els factors i elements que tenen a veure amb l'àmbit relacional i amb la dimensió personal del professorat, aspectes que lluny de ser apresos en els llibres, necessiten d'espais per a ser viscuts i experimentats.

Proposem, doncs, un **model de formació...**⁷²

a. ...dirigit

a les persones que exerceixen la docència.

al professorat d'Educació Infantil, Primària i Secundària que s'inicia en la seva carrera docent, tant si té contracte per tot un curs escolar com si realitza substitucions de curta durada.

als professionals que es troben en els tres primers anys d'exercici com a docents.

⁷² Model de formació per a l'acompanyament del professorat novell. Presentació en format Power Point de les idees bàsiques del model, preparat per donar-lo a conèixer a persones i institucions interessades: Annex 10.

b. ... a implementar

al llarg de tot el curs escolar (de setembre a juny).

tant com a formació en el centre, com en l'àmbit de la formació permanent adreçada a diversos col·lectius a nivell de zona educativa, comarca o Serveis Territorials d'Educació.

c. ... que s'insereix

i es complementa amb altres actuacions d'acollida i seguiment del professorat novell, com ara: el mentoratge, l'acollida al centre, la reducció de càrrega docent o els cursos de formació bàsica.

d. ... basat

en els grups de reflexió concebuts com a espais que promouen l'encontre entre persones en tant que professionals, però que no han de dissociar-se ni dels seus aspectes personals, ni entre la teoria i la pràctica. Aquesta reflexió surt de les experiències quotidianes dels participants, encontre entre persones que poden pensar i aprendre en grup, en un espai cuidat, entenent la dimensió grupal com aquell lloc privilegiat d'intervenció en el que ens hem construït i ens anem recreant com a éssers humans.

en la capacitat que tenim tots els individus de generar relats experiencials que en el nostre cas no són més que expressions i representacions de les vivències a l'aula, al centre o en els mateixos espais de reflexió grupal de la formació que proporcionen als docents l'oportunitat de centrar la seva atenció i examinar retalls de la seva vida professional i personal.

e. ... que es caracteritza

per tenir un caire totalment experiencial. Aquest fet demana de la presencialitat dels/les participants en les diferents sessions de treball que promogui la formació, així com un

nivell d'implicació personal que fa indispensable la voluntarietat en relació a la participació.

per utilitzar una metodologia d'aprenentatge fonamentada en la dinàmica grupal entre iguals. És la mateixa experiència en grup i amb el grup la que serveix d'instrument per a afavorir aprenentatges vitals i relacionals de cada persona, dins d'uns espais pensats per acompanyar els professionals que comencen.

per treballar teoria i pràctica mitjançant la reflexió i l'anàlisi grupals a partir d'aquells aspectes de la realitat de cada participant que més preocupen, més neguitegen i que en moltes ocasions romanen ocults en els processos de formació i sobretot en l'encontre amb els altres.

per l'utilització d'instruments de caire etnogràfic per tal de facilitar la focalització, recuperació i anàlisi de retalls de la vida professional de cada docent. Aquests instruments es presenten com una oportunitat de donar protagonisme al procés que desenvolupa cada persona.

f. ... que pretén

fer prendre consciència de les pròpies limitacions, de la fragilitat personal i la naturalesa de les dificultats.

afavorir l'expressió d'aspectes silenciats de la vivència personal que els professionals que comencen tenen de la docència.

afavorir la identificació i clarificació de les emocions sentides en l'exercici professional, per després poder expressar-les i analitzar-les.

fer reflexionar sobre la construcció del propi judici de les coses, entès com un recurs a llarg termini que facilita l'adaptació a les circumstàncies i necessitats canviants amb les que es conviu.

incentivar la identificació i mobilització dels recursos personals de cada docent i afavorir un desenvolupament professional integral i sostenible.

donar resposta a les expectatives personals de cada participant.

per a cada participant, adquirir, activar i desenvolupar un nou sistema de referències que li permeti saber fer, saber ser, saber estar i conviure de forma més integrada en el context laboral.

revisar la relació que establim amb els altres i experimentar la vivència i el sentiment de les situacions grupals.

acompanyar en l'experimentació de la complementarietat de les capacitats i dificultats de cadascú.

obrir una mirada als altres com a persones amb capacitat de compartir i conviure des de la igualtat.

recuperar la pràctica diària i els contextos de cada professional com a espais privilegiats de formació i reflexió.

fomentar el pensar, reflexionar i revisar de forma crítica les pròpies pràctiques i la realitat del context en el que es participa.

promoure el descobriment de significats, la construcció de connexions en aquells temes més significatius per a l'exercici de la docència.

g. ... que requereix uns formadors

amb un nivell de maduresa personal suficient per poder acompanyar els professionals que inicien la seva carrera docent.

amb experiència com a docents i capacitat d'analitzar de forma crítica la seva pròpia realitat, amb il·lusió per aprendre i disposició per sorprendre's.

amb formació vers la conducció i dinamització grupals. Amb l'ànim de mantenir una mirada cap a aquells elements que es posen en joc en la relació i interacció de les persones quan es troben en grup.

amb la voluntat de posar els seus sabers a disposició de la dinàmica grupal creada, essent uns líders dins d'un grup que acompanyen tots els seus integrants en el seu propi procés de desenvolupament professional.

que fonamentin la formació de formadors com una actuació en equip i com a un dels eixos del seu propi desenvolupament professional.

h. ... que es concreta

en una activitat de formació (proposta que es defineix en el següent apartat).

5.3. Activitat de formació⁷³

. Presentació

Naixem, creixem, vivim en grup i amb grup.

Davant l'afrontament de nous reptes en la vida de cada ésser humà, el suport i l'acompanyament que realitzen les persones del seu entorn és fonamental per tal d'assolir un desenvolupament integral.

L'activitat de formació que aquí es presenta planteja la creació d'uns espais d'anàlisi i reflexió grupals a partir de l'encontre amb altres persones que es troben en l'inici de la seva carrera docent, amb la supervisió de professionals experimentats.

S'ofereix una oportunitat de compartir les pròpies experiències, es pretén acompanyar les persones en el seu creixement personal i professional i, en conseqüència, contribuir a la seva inserció dins del Sistema Educatiu.

Aquesta actuació s'insereix i es complementa amb altres accions d'acollida i seguiment del professorat novell que es realitzen a nivell de centre o dins dels programes de formació continuada.

. Objectius

- . Fomentar la participació en espais grupals en els que s'acompanya les persones que s'inicien en la tasca de fer d'educadors/es.
- . Analitzar i reflexionar (individualment i en grup) a partir de les experiències viscudes en el desenvolupament de la tasca educativa en els centres.
- . Promoure el descobriment de significats i la construcció de connexions en els temes més significatius per a l'exercici de la docència.

- . Incentivar la identificació i mobilització dels recursos personals de cada docent per tal d'afavorir un desenvolupament professional integral i sostenible.

. Continguts

- . Funció docent. Significat del fer de mestra/e.
- . Identitat docent. Construcció personal del professional de la docència.

⁷³ Sabers de mestres: espais de reflexió grupal per a l'acompanyament del professorat novell. Maqueta del díptic que presenta l'activitat de formació, preparat per donar-la a conèixer a persones i institucions interessades: Annex 11.

- . Autoconeixement i desenvolupament personal i professional.
- . Les relacions i les persones en la comunitat educativa.
- . Gestió de les dificultats. Identificació, anàlisi i discussió de les necessitats que apareixen en l'exercici de la docència.

. Estructura i organització

L'activitat de formació consta de 16 sessions (de periodicitat quinzenal) amb una durada de 2 hores cadascuna distribuïdes al llarg de tot el curs escolar, així com una activitat d'inici i una altra de cloenda, segons s'exposa en el següent calendari:

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny
In + 1	2	2	1	2	2	2	1	2	1 + Cl

Tot plegat configura una formació de 50 hores de treball: 40 hores presencials i 10 de treball personal.

Les temàtiques i dinàmiques de les sessions s'organitzen de la següent manera:

Fase inicial	Presentació dels participants i cohesió del grup; coneixement i familiarització amb la dinàmica grupal. Identificació de dificultats i necessitats personals (qui soc? On estic? Què faig?).
Fase de continuació	Focalització, anàlisi, reflexió, identificació d'experiències, anàlisi de la pràctica (com ho faig?); vies de creixement (com aprenc?).

Cada sessió estarà conduïda per dos professionals amb experiència com a docents i en la conducció i dinamització grupals, i es desenvoluparà seguint la següent estructura:

temps	Contingut
20'	Entrada: reflexions inicials (sessions i moments anteriors), què ens està passant? Què és allò que portem a flor de pell?
1h i 25'	Nucli de la sessió: reflexió lliure, anàlisi de casos i de bones pràctiques, dinàmiques grupals concretes, anàlisi de lectures...
15'	Recapitulació: recull de material per a la carpeta d'aprenentatge, aspectes organitzatius.

. Avaluació

Al llarg de la formació es demana que cada participant vagi confeccionant una sèrie d'activitats (moltes d'elles amb possibilitat de compartir en els espais grups) que han

d'aportar evidències del seu progrés. A la fi de l'activitat hauran de lliurar una carpeta d'aprenentatge que inclogui els següents materials:

- . Diaris de les sessions de treball
- . Lectures comentades
- . Casos (relats experiencials)
- . Full de ruta
- . Imatges comentades
- . Autoretrat

5.4. I a continuació?... Alguns dilemes per al futur

Des de les propostes que acabem d'exposar i les reflexions compartides ens plantejem una sèrie de qüestions que pensem que són importants per al desenvolupament d'aquest dispositiu de formació per al professorat novell a Catalunya.

Quina importància pot tenir el fet que les diferents institucions impulsores i organitzadores integrin en les seves directrius els principis en els que es basa aquest model de formació?

Acostumats a un tipus d'activitats de formació basades en l'aportació de coneixement i recursos tècnics, sovint de caràcter puntual i intensiu, subjectes al dubte de la transferència i promoció del canvi, creiem que la construcció d'espais amb la capacitat de generar cultura, de forjar història i establir pautes d'afrontament de nous reptes, han d'aportar grans beneficis a mitjà i llarg termini tant als participants com a les mateixes institucions.

Comprendre la importància que suposa el tenir cura de l'entrada dels nous professionals i oferir un veritable acompanyament en la seva inserció contribueix, en bona mesura, a l'assoliment d'un ensenyament de qualitat en el nostre país.

Quines són les competències professionals que es requereixen per a conduir i dinamitzar uns grups d'aquestes característiques?

El perfil dels professionals ens fa plantejar la necessitat de configurar una formació inicial per a formadors de formadors que, utilitzant cursos de grau, postgrau o mestratge, incideixi en unes competències i uns continguts que puguin donar resposta al tipus de peticions que es generen en aquests grups.

En aquest mateix sentit reconeixem la importància d'establir una xarxa d'actuacions dirigides a la formació permanent d'aquests professionals, que exercint la funció d'actualització i acompanyament necessaris, ha de promoure el desenvolupament professional i personal dels mateixos.

Fins a quin punt pot ser interessant la cooperació de professionals de diferents àmbits en el desenvolupament d'aquest tipus d'actuacions?

Essent el context educatiu un terreny complex on hi intervenen, també, elements molt variats de la realitat social, sanitària, psicològica, apostem per la riquesa que pot comportar la construcció d'espais d'acompanyament als professionals conduïts per equips de professionals diversos pel que fa a la seva formació específica inicial.

La segregació que massa habitualment es genera des dels diferents perfils professionals dificulta l'articulació dels múltiples aspectes dels contextos educatius amb els que conviuen els i les docents.

Quin és el lloc més idoni per a ubicar aquest tipus d'intervencions? Quin caire han de tenir per donar resposta a les necessitats de tots els professionals?

Davant el dilema prevenció versus terapèutica, on es troba l'àmbit d'acció d'aquest dispositiu?

El centre educatiu, la zona educativa municipal, la comarca i els serveis educatius es configuren com a contextos on poder plantejar una proposta d'aquest tipus, contextos on els professionals que comparteixen la condició de novell poden veure's acompanyats en el seu procés d'inserció.

Són espais que haurien d'estar oberts a aquelles incorporacions que es produeixen al llarg del curs (substitucions) i incloure, així, "tot" el professorat novell.

On es troba la frontera entre el que és personal i el que és professional? Per on transcorren les necessitats dels professionals de l'educació que comencen?

Estem segurs que la formulació dels dilemes plantejats i altres que poden anar sorgint fruit de les experiències viscudes ens han de permetre l'anàlisi dels diferents elements

que configuren aquests grups, així com la reconstrucció de posicionaments. Aquest procés dinàmic és imprescindible per a la consolidació de tota actuació.

6. Bibliografia

6.1 Bibliografia recomanada

Abraham, A. (1986). El enseñante es también una persona. Barcelona. Gedisa Editorial

Bion, W.R. (2004) Experiencias en grupos. Barcelona. Paidós.

Buira, B i Gimeno, X. (2009) Relatos en torno a los grupos de reflexión de padres y madres como espacios para construir las identidades parentales a partir de la diversidad de sus integrantes. Revista de Psicoterapia Analítica Grupal n.5. pp 115-131.

Cucco García, M. (2006) ProCC: una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Buenos Aires. Atuel.

Domingo Segovia, J. i Fernández Cruz, M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao. Universidad de Deusto.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó

Lieberman, A. Miller, L. (eds.) (2003) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. (Richert Ershler, A.) Barcelona. Octaedro.

Marcelo C. (coord) (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona. Octaedro.

Marcelo García, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona. PPU.

Perronoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Graó

Salzberger-Wittenberg I., Henry G., Osborne E. (1996). L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre. Barcelona. Edicions 62

Sunyer, J.M. (2008) Psicoterapia de grupo grupoanalítica. La co-construcción de un conductor de grupos. Madrid. Biblioteca Nueva.

6.2. Bibliografia referenciada

- Aloquin, A. i Feixas, M. (2008) La incorporació y acogida de los maestros noveles en la escuela infantil y primaria en Cataluña. Comunicació presentada en el I Congrés Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Laboral a la Docencia. Sevilla
- Angel, P. i Amar, P. (2007). Guía práctica del coaching. Barcelona. Piados.
- Ayerra, J.M. (1996) Del individuo al grupo. Revista Boletín. APAG. 5: 3 – 11.
- Bimbela, J.L. (2008) Gimnasia emocional. Pasamos a la acción. Granada. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Bimbela, J.L. i Navarro, B. (2007) Cuidando al formador. Habilidades emocionales y de comunicación. Granada. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticas escuela española. n.1, pp. 7-9. Madrid.
- Blanc, S. i altres. (2008). Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència. Barcelona. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2008). Cómo se investiga. Barcelona. Graó
- Bleger, J. (1980). Temas de psicología (Entrevista y grupos). Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Boix, J.L. (2007). Nou professorat d'Educació Secundària per a noves realitats. Llicència d'estudis retribuïda pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Boix, J.L. i altres (2003) Professorat novell a l'ESO: necessitats formatives i atenció a la diversitat. Comunicació presentada a les V Jornades Maria Rubies.
- Bolívar, A. Domingo, J. i Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.
- Buira, B. y Gimeno, X. (2003). Los grupos de reflexión de madres y padres como actuación en red con la finalidad de una educación para todos. Revista Currículum. Octubre 2003. pp 121-133
- Cabero, M. (2008). El coaching emocional. Barcelona. UOC.
- Cano, E. (2005). Com millorar les competències dels docents. Barcelona: Graó
- Cela Ollé, J., Palou Sangrà, J. (2007). Va de mestres. Carta als mestres que comencen. Barcelona. Rosa Sensat.
- Consell Escolar de Catalunya (2003). Educar les emocions.

Curumilla, R. (2008). La formación del profesorado para el uso de sus recursos personales en la actuación en grupo: estudio exploratorio basado en la opinión de expertos. Treball d'investigació Programa de doctorat: "calidad y procesos de innovación educativa. Universitat Autònoma de Barcelona.

Darder, P. (2001). Emociones y desarrollo personal. Temáticas escuela espanyola. n.1, pp. 4-6. Madrid.

De Benedetti, C., Beker, E. I Andrés, H. El grupo Balint en la formación de formadores. http://www.pedagopsy.eu/el_grupo_balint.htm. Consultado el 13 de mayo de 2009.

Del Castillo y otros. (2008). ¿Como ven los profesores principiantes la formación del profesorado? Proceso de socialización profesional docente. Comunicació presentada en el Ir Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Laboral a la Docencia. Sevilla

Dilts, R. (2004). Coaching, herramientas para el cambio. Barcelona. Ediciones Urano.

Esteve, J.M., Franco, S. i Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. Barcelona. Anthropos.

Feixas Condom, M. (2002). El desenvolupament professional del professor universitari com a docent. Tesis doctoral dirigida pel Dr. Joaquin Gairín. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Foulkes, S.H., (2007). Grupoanálisis terapéutico. Barcelona. CEGAOP Press.

González Sanmamed, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona. PPU.

González, R. (1996). La iniciación en la escuela del maestro novel. Tesis Doctoral de la Universitat de Barcelona

Grupos Balint. <http://www.elmurocultural.com/Claves/balint1.html>. Consulta feta el 10 de febrer de 2009.

Haneberg, L. (2007). Fundamentos del coaching. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.

HARGREAVES, A. (1998). Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. I Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. Revista de Educación, 339. pp. 43-58.

Hoffman, L. (1994). En el Prólogo de Andersen, T. El equipo reflexivo. Barcelona. Gedisa.

<http://phobos.xtec.net/professoratnovell/>

<http://www.apagnet.net/boletin/19/M.Nitsun> El antigrup Bol. 19, pags 17-20.pdf. Consulta feta el 7 d'agost de 2009.

<http://www.ice.udl.es/upnu/contingut.php?subseccio=substitut>

<http://www.xtec.cat/formacio/interins/CB2.pdf>

KAPLAN, H.I., SADOCH, B.J. (1998) *Terapia de grupo* (3a edició). Madrid. Editorial médica panamericana

La formación inicial dels mestres i el professorat en els centres educatius. Selecció de centres formadors. Material de suport utilitzat en la presentació dels plantejaments per a les noves pràctiques de magisteri. Acte realitzat a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida el 29 d'abril de 2009

Leite Méndez, A.E. (2007) *Profesorado, formación e innovación; los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla. Publicaciones Cooperación Educativa

Ley Orgànica de Educación

Llei d'Educació de Catalunya (2009). Objectes i Principis d'ordre específic.

Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre las estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de educación*. n 19. Enero-abril 1999

Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Seminario 2002 "Los educadores en la sociedad del siglo XXI". Consejo Escolar del Estado.
<http://www.mec.es/cescs/seminario2002.htm> Consulta feta el 15 de maig de 2009

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista docencia*. N° 33 diciembre. P.27-38

Marchesi, A. (2008) a Noelia Álvarez. La situación de los profesores noveles. Instituto de Evaluación y asesoramiento educativo. OEI Fundación SM.

Meirieu, P. (2006). Carta a un joven professor. Por qué enseñar hoy. Barcelona. Graó

MONEREO, C., POZO, J.I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? Competencias para sobrevivir. Decálogo para el futuro. Cuadernos de Pedagogía num 298, gener 2001. pp 50-55.

Morin, E. (2000). Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Morin, E. (2001). Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure. Barcelona. La Campana

Musach Argemí, M. (2006). La salut laboral dels docents. Disseny d'un programa d'adquisició d'estratègies mentals per a l'afrontament de la insatisfacció laboral dels docents. Llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

- Navarro, M. i professors substituïts. (2008). Incorporació del professorat a la docència pública. La veu dels professors substituïts. Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa, 16, pp 28-32. Barcelona. Graó.
- Negrillo, C. i Aranzo, P. (2008). Análisis de la adecuación del programa de inserción profesional ("Comencem bé") a las necesidades del profesorado novel de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en Cataluña. Comunicació presentada en el I Congrés Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Laboral a la Docencia. Sevilla
- Olguin, A. , Rodríguez Gimeno, I. (2008) Formació dels docents en la incorporació a la funció pública. Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa, 16, pp 10-18. Barcelona. Graó.
- Osvaldo Bonano. <http://www.campogrupal.com/reflexivo.html>. Consultado el 14 de octubre de 2008
- Pérez Serrano, G. (2000). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas. Madrid. Narcea
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.
- Pozo, J.I. i altres (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó
- Racionero, L., Ríos, F. Forné, JM. i Mendiluce, JM.(2000). La vessant humana en la formació dels educadors. Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Rogers, C. (1982). Grupos de encuentro. Buenos Aires. Amorrortu.
- Romero, E. (2008). La "gestió per competències" com a eina de salut laboral docent. Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa, 16, pp. 33-38. Barcelona. Graó.
- Rosenfeld, D. (1971) Sartre y la psicoterapia de los grupos. Buenos Aires. Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2ª edición). Bilbao. Universidad de Deusto
- Ruiz Olabuénaga, J.I., Ispizua, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao. Universidad de Deusto
- Schön, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós-MEC
- Sunyer, J.M (2005) Orientación psicológica grupoanalítica. Reflexiones desde la práctica. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Sunyer, J.M. (2002) El grupo: espacio mental de elaboración de los procesos de integración y diferenciación de los aspectos biopsicosociales del ser humano. Revista Boletín. APAG 26: 13-23
- Troya Figueroa, M. (2006). L'art de viure: l'autoconeixement com a eina de millora personal i professional dels mestres i professors. Llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Val Klenowski. (2005). Desarrollo de portafolios. Para el aprendizaje y la evaluación. Madrid. Narcea.

Vinogradov, S. Yalom I.D. (1996). Guía breve de psicoterapia de grupo. Barcelona. Paidós.

Zabalza, M.A. (1991) Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona. PPU.