

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	9
CAPÍTOL I	
1.- PRESENTACIÓ DEL TREBALL DE RECERCA	16
1.1 L'avaluació com exigència de qualitat	16
1.2 Què es pretén amb aquest estudi?	18
1.3 Explicació introductòria al treball de recerca	18
1.3.1 Primera part. Anàlisi d'un cas. Anàlisi del PFZ del Vallès Oriental I des de l'any 1982 al 2001	18
1.3.2 Segona Part. Anàlisi de casos múltiple L'avaluació des del PFZ per conèixer la repercussió a l'aula i al centre	19
1.3.3 Estructura del treball de recerca	20
1.3.4 Escenari i protagonistes de la recerca	21
1.4 Utilitat de l'estudi	21
1.4.1 Pels organitzadors i dissenyadors de formació permanent	21
1.4.2 Pel professorat, docents que participen, cada curs en el PFZ	21
1.5 Plantejament del problema	22
1.5.1 L'Avaluació en els PFZ	22
1.5.2 La problemàtica del canvi en els centres educatius	23
1.6 Objectius que em proposava assolir	26
1.6.1 Objectius generals de la recerca	26
1.6.2 Altres objectius a explorar i que se'n poden derivar	26
1.7 Enfocament de la investigació	27
1.8 Aspectes formals	28
CAPITOL II	
2.- MARC TEÒRIC I DE CONCEPTUALITZACIÓ.	29
2.1 Marc teòric	30
2.1.1 Context social	30
2.1.2 Context educatiu	34
2.1.3 El centre educatiu i el canvi	41
2.1.4 Formació permanent i canvi	44

2.1.5 Quadre resum	47
2.2 Conceptualització	51
2.2.1 Definicions prèvies o preliminars	51
2.2.2 Els paradigmes de la recerca interpretativa i crítica	52
2.2.3 Pel que fa a l'Avaluació	55
2.2.3.1 Definicions	55
2.2.3.2 Tipus d'avaluacions definides dins el PFZ Vallès Oriental I	56
2.2.3.3 Evolució del concepte d'avaluació al llarg del temps	56
2.2.3.4 Grans blocs d'objectes avaluatius en la Formació del professorat	58
2.2.3.5 Finalitats de l'avaluació	59
2.2.3.6 Per aquesta recerca	59
2.2.4 Pel que fa a la Innovació	59
2.2.5 L'avaluació i la innovació com a relació dialògica i afectiva	63

CAPITOL III

3.- RECERCA	64
3.1 Procediment de treball	65
3.2 Unitat d'anàlisi	71
3.3 Metodologia de recerca	71
3.4 Marc contextual	75
PRIMERA PART	
3.4.1 Breu Història del PFZ	75
3.4.2 Història del PFZ del Vallès Oriental I. Granollers	84
3.4.2.1 Un naixement llunyà	84
3.4.2.2 Retorn als orígens	87
3.4.2.3 El despertar	89
3.4.2.4 Consolidació del model de Pla Unitari (PU). Curs 1986-1987	90
3.4.2.5 Nova experiència: El Pla d'Incidència dins el Centre (PIDE). Cursos 1989-1991	98
3.4.2.6 El Pla d'Activitats de Formació Permanent del Professorat a la Zona (PAFPZ). Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Cursos 1992-2001	111
3.4.2.6.1 Aplicació de les noves orientacions del Departament d'Ensenyament. Noves experiències: Seminaris de poble i Seminaris de Llengua per a la millora de la pràctica diària a l'aula. Cursos 1992-1994	111

3.4.2.6.2 Consolidació del PFZ i noves experiències: Aprofundiment en l'avaluació qualitativa i Seminari d'intercanvi i d'experiències pedagògiques dins el propi centre (1995-1998, 1998-2000)	116
3.4.2.6.3 L'actualitat. Curs 2000-2001	134

SEGONA PART

3.5 Estudi de casos	142
3.5.1 Context, criteris i forma d'escollir la mostra pel treball de casos múltiple	142
3.5.2 Escenari i protagonistes	145
3.5.3 Forma d'adreçar-me al col·lectiu	145
3.5.4 Establiment de categories i indicadors	147
3.5.5 Fonts d'informació i instruments en les fases de recull d'informació i primers diagnòstics	150
3.5.5.1 Fonts personals o recursos humans	150
3.5.5.2 Fonts materials	150
3.5.5.3 Instruments elaborats	151
3.5.6 Tècniques , estratègies i recursos utilitzats en l'obtenció d'informació	151
3.5.6.1 Tècniques directes	151
3.5.6.2 Tècniques indirectes	151
3.5.7 Tècniques, estratègies i recursos utilitzats per a l'elaboració d'informes	152
3.5.8 Es constata	152

CAPITOL IV

4.- RECERCA: OBTENCIÓ D'INFORMACIÓ I ANÀLISI DE LES DADES	154
--	------------

PRIMERA PART

4.1 Primers informes sobre l'avaluació en el PFZ del Vallès Oriental I	154
4.1.1 Formació i avaluació en els anys 65-75	154
4.1.2 Procés de sistematització de l'avaluació. Decenni dels 80.	155
4.1.3 L'avaluació de l'impacte o cap una avaluació qualitativa lligada a la detecció de necessitats de Centre: Cursos 89-90 i 90-91	167
4.1.4 L'avaluació en els Seminaris de Llengua per a la millora de la pràctica diària a l'aula.	179
4.1.5 L'avaluació qualitativa: Noves experiències. Cursos 95-98	187
4.1.6 L'avaluació en el Seminari d'intercanvi d'experiències pedagògiques dins el propi centre	198
4.1.7 Situació actual cursos 2000-2001	201
4.1.8 Quadre resum de l'evolució de les tasques avaluatives del PFZ del Vallès Oriental I des dels anys 60 fins el 2001	211
4.2 L'avaluació a altres PFZ de Catalunya. Breu pinzellada	214

4.3 Es constata	218
4.4 Advertiment	218

SEGONA PART

4.5 Primers informes sobre el treball de camp per a la comprovació i bon ús dels instruments i estratègies	220
4.5.1 Puntualitzacions respecte el procés d'experimentació del sistema d'avaluació qualitativa	220
4.5.2 El model d'avaluació qualitativa utilitzat	222
4.5.2.1 Resum d'actuacions per una avaluació qualitativa	222
4.5.3 Instruments	224
4.5.3.1 Instruments adreçats al centre	225
4.5.3.2 Instruments adreçats als assistents	227
4.5.3.3 Instruments adreçats als formadors/es	245
4.5.3.4 Instruments adreçats a la Comissió	253
4.5.3.5 Instruments útils per a l'avaluador/: bloc de treball de camp	255
4.5.4 Informes	255
4.5.4.1 Des de la programació de l'avaluació i organització del PFZ	258
4.5.4.2 Des de l'impacte a l'aula i al centre	266
4.5.4.3 Des de l'assistent	270
4.5.4.4 Notes	271

CAPÍTOL V

5.- CONCLUSIONS. EXPOSICIÓ I RESUM D'ASPECTES MÉS RELLEVANTS.

TENDÈNCIES I ORIENTACIONS	272
5.1 Prèvia	273

PRIMERA PART

5.2 La societat ens demana un concepte nou o un concepte més obert de Formació Permanent del Professorat	273
5.3 La lectura de la tasca desenvolupada en el PFZ del Vallès Oriental I ens constata	275
5.3.1 Respecte el concepte i desenvolupament de la formació a partir de la pràctica específica	278
5.3.2 Respecte la incidència de la formació del PFZ en el Centre Educatiu. Experimentacions i innovacions	281
5.3.3 Respecte l'avaluació d'activitats	288
5.3.4 Respecte les modalitats i temàtiques del PFZ	297
5.3.5 Respecte a aquells elements fixos al llarg dels anys i aquells	

SEGONA PART

5.4 Informe sobre el treball de camp específic per a la comprovació d'instruments	304
5.4.1 Assistència i expectatives professionals	304
5.4.2 Relacions dins l'activitat	305
5.4.3 Modificacions produïdes després de l'assistència a l'activitat	306
5.4.4 L'avaluació ha estat al mateix temps una situació d'aprenentatge	307
5.4.4.1 Sobre l'instrument utilitzat per conèixer l'aportació del Centre Educatiu	307
5.4.4.2 Sobre l'avaluació en els PFZ	307

TERCERA PART

5.5 Consecució d'objectius, tendències i orientacions	309
5.5.1 Resum de la proposta d'estudi i objectius	309
5.5.1.1 Informació sobre la recerca: desenvolupament i avaluació	312
5.5.1.2 La perspectiva històrica de cada Comissió del PFZ com element de millora	314
5.5.1.3 Model d'avaluació de l'impacte o de la incidència de la formació	315
5.5.1.4 Estratègies i instruments en relació a l'avaluació proposada	316
5.5.1.5 La formació-avaluació com a millora de la tasca docent dins els centres	317
5.5.2 Formulació de tendències i orientacions. Conclusions i propostes per aconseguir una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte de la formació i una formació més adequada per aquest segle XXI que comencem.	323
5.5.2.1 Respecte la planificació, disseny i organització del PFZ	323
5.5.2.2 Respecte el professorat i el centre	327
5.5.2.3 Respecte el model emprat d'avaluació qualitativa	331
5.5.2.4 Aspectes que han afavorit la innovació	340
5.5.3 Dificultats amb les que m'he trobat	342
5.5.4 Aspectes que he anat deixant pel camí i que seria bo fer-ne un estudi	342
5.5.5 Epíleg	344

CAPÍTOL VI

6.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	347
--	------------

6.1 Bibliografia general	348
6.2 Bibliografia per tipologia de documents	371

CAPÍTOL VII

7.- RELACIÓ DE MATERIAL CONTINGUT EN ELS ANNEXOS	397
7.1 Material creat per a la realització de la investigació i/ o en relació a aquesta	397
7.2 Material recopilat dels arxius del PFZ del Vallès Oriental I	397

Com avaluar l'impacte de la formació permanent en el marc del PFZ.

(L'eficàcia de la formació: anàlisi de l'evolució del model emprat, situació actual i orientacions futures).

M. Rosa Vergés i Clemente

Llicència d'Estudis

Curs 2000-2001

A l'Elvira, la mare,
sense la seva col·laboració
no hagués pogut fer aquest
estudi.

INTRODUCCIÓ

CAPÍTOL I

1.- PRESENTACIÓ DEL TREBALL DE RECERCA

1.1 L'avaluació com exigència de qualitat

1.2 Què es pretén amb aquest estudi?

1.3 Explicació introductòria al treball de recerca

1.3.1 Primera part. Anàlisi d'un cas. Anàlisi del PFZ del Vallès Oriental I des de l'any 1982 al 2001

1.3.2 Segona Part. Anàlisi de casos múltiple L'avaluació des del PFZ per conèixer la repercussió a l'aula i al centre

1.3.3 Estructura del treball de recerca

1.3.4 Escenari i protagonistes de la recerca

1.4 Utilitat de l'estudi

1.4.1 Pels organitzadors i dissenyadors de formació permanent

1.4.2 Pel professorat, docents que participen, cada curs en el PFZ

1.5 Plantejament del problema

1.5.1 L'Avaluació en els PFZ

1.5.2 La problemàtica del canvi en els centres educatius

1.6 Objectius que em proposava assolir

1.6.1 Objectius generals de la recerca

1.6.2 Altres objectius a explorar i que se'n poden derivar

1.7 Enfocament de la investigació

1.8 Aspectes formals

CAPITOL II

2.- MARC TEÒRIC I DE CONCEPTUALITZACIÓ.

2.1 MARC TEÒRIC

- 2.1.1 Context social**
- 2.1.2 Context educatiu**
- 2.1.3 El centre educatiu i el canvi**
- 2.1.4 Professorat, formació permanent i canvi**
- 2.1.5 Quadre resum**

2.2 CONCEPTUALITZACIÓ

- 2.2.1 Definicions prèvies o preliminars**
- 2.2.2 Els paradigmes de la recerca interpretativa i crítica**
- 2.2.3 Pel que fa a l'Avaluació**
 - 2.2.3.1 Definicions**
 - 2.2.3.2 Tipus d'avaluacions definides dins el PFZ Vallès Oriental I**
 - 2.2.3.3 Evolució del concepte d'avaluació al llarg del temps**
 - 2.2.3.4 Grans blocs d'objectes avaluatius en la Formació del professorat**
 - 2.2.3.5 Finalitats de l'avaluació**
 - 2.2.3.6 Per aquesta recerca**
- 2.2.4 Pel que fa a la Innovació**
- 2.2.5 L'avaluació i la innovació com a relació dialògica i afectiva**

CAPITOL III

3.- RECERCA

- 3.1 Procediment de treball**
- 3.2 Unitat d'anàlisi**
- 3.3 Metodologia de recerca**
- 3.4 Marc contextual**

PRIMERA PART

- 3.4.1 Breu Història del PFZ**
- 3.4.2 Història del PFZ del Vallès Oriental I. Granollers**
 - 3.4.2.1 Un naixement llunyà**
 - 3.4.2.2 Retorn als orígens**

- 3.4.2.3 El despertar
- 3.4.2.4 Consolidació del model de Pla Unitari (PU). Curs 1986-1987
- 3.4.2.5 Nova experiència: El Pla d'Incidència dins el Centre (PIDE). Cursos 1989-1991
- 3.4.2.6 El Pla d'Activitats de Formació Permanent del Professorat a la Zona (PAFPZ). Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Cursos 1992-2001
 - 3.4.2.6.1 Aplicació de les noves orientacions del Departament d'Ensenyament. Noves experiències: Seminaris de poble i Seminaris de Llengua per a la millora de la pràctica diària a l'aula. Cursos 1992-1994
 - 3.4.2.6.2 Consolidació del PFZ i noves experiències: Aprofundiment en l'avaluació qualitativa i Seminari d'intercanvi i d'experiències pedagògiques dins el propi centre (1995-1998, 1998-2000)
 - 3.4.2.6.3 L'actualitat. Curs 2000-2001
 - Context geogràfic i social del cas
 - Composició de la comissió
 - Exemple de desenvolupament de la gestió i valoració del treball portat a terme per la comissió.
 - El PFPZ té com objectius específics del curs
 - L'avaluació del curs 2000-2001 i la detecció de necessitats de formació del curs 2001-2002
 - Aspectes de la valoració de la gestió i del treball portat a terme per la comissió
 - Desenvolupament del treball que porta a terme el conjunt de participants al PFZ i temporització de la mateixa

SEGONA PART

3.5 Estudi de casos

- 3.5.1 Context, criteris i forma d'escollir la mostra pel treball de casos múltiple
- 3.5.2 Escenari i protagonistes
- 3.5.3 Forma d'adreçar-me al col·lectiu
- 3.5.4 Establiment de categories i indicadors
- 3.5.5 Fonts d'informació i instruments en les fases de recull d'informació i primers diagnòstics
 - 3.5.5.1 Fonts personals o recursos humans
 - 3.5.5.2 Fonts materials
 - 3.5.5.3 Instruments elaborats
- 3.5.6 Tècniques , estratègies i recursos utilitzats en l'obtenció d'informació
 - 3.5.6.1 Tècniques directes
 - 3.5.6.2 Tècniques indirectes
- 3.5.7 Tècniques, estratègies i recursos utilitzats per a l'elaboració d'informes
- 3.5.8 Es constata

CAPITOL IV

4.- RECERCA: OBTENCIÓ D'INFORMACIÓ I ANÀLISI DE LES DADES

PRIMERA PART

4.1 Primers informes sobre l'avaluació en el PFZ del Vallès Oriental I

4.1.1 Formació i avaluació en els anys 65-75

4.1.2 Procés de sistematització de l'avaluació. Decenni dels 80.

4.1.3 L'avaluació de l'impacte o cap una avaluació qualitativa lligada a la detecció de necessitats de Centre: Cursos 89-90 i 90-91

4.1.4 L'avaluació en els Seminaris de Llengua per a la millora de la pràctica diària a l'aula.

4.1.5 L'avaluació qualitativa: Noves experiències. Cursos 95-98

4.1.6 L'avaluació en el Seminari d'intercanvi d'experiències pedagògiques dins el propi centre

4.1.7 Situació actual cursos 2000-2001

4.1.8 Quadre resum de l'evolució de les tasques avaluatives del PFZ del Vallès Oriental I des dels anys 60 a l'actualitat

4.2 L'avaluació a altres PFZ de Catalunya. Breu pinzellada

4.3 Es constata

4.4 Advertiment

SEGONA PART

4.5 Primers informes sobre el treball de camp per a la comprovació i bon ús dels instruments i estratègies

4.5.1 Puntualitzacions respecte el procés d'experimentació del sistema d'avaluació qualitativa

4.5.2 El model d'avaluació qualitativa utilitzat

4.5.2.1 Resum d'actuacions per una avaluació qualitativa

4.5.3 Instruments

4.5.3.1 INSTRUMENTS ADREÇATS ALCENTRE

4.5.3.2 INSTRUMENTS ADREÇATS ALS ASSISTENTS

Anàlisi del Programa informatiu

Autoinforme

Anàlisi del diari de classe

Primera entrevista

La roda

Segona entrevista

4.5.3.3 INSTRUMENTS ADREÇATS ALS FORMADORS/ES

Anàlisi del Programa informatiu

Primera entrevista

Segona entrevista

4.5.3.4 INSTRUMENTS ADREÇATS A LA COMISSIÓ

4.5.3.5 INSTRUMENTS ÚTILS PER A L'AVALUADOR/A: BLOC DE TREBALL DE CAMP

4.5.4 Informes

4.5.4.1 DES DE LA PROGRAMACIÓ DE L'AVALUACIÓ I ORGANITZACIÓ DEL PFZE

Sobre l'assistència i expectatives

Sobre l'activitat i el seu desenvolupament

Sobre l'avaluació qualitativa

4.5.4.2 DES DE L'IMPACTE A L'AULA I AL CENTRE

Sobre els canvis produïts en el treball, a l'aula

Sobre els canvis produïts en el centre

4.5.4.3 DES DE L'ASSISTENT

4.5.4.4 Notes

CAPÍTOL V

5.- CONCLUSIONS. EXPOSICIÓ I RESUM D'ASPECTES MÉS RELLEVANTS. TENDÈNCIES I ORIENTACIONS

5.1 Prèvia

PRIMERA PART

5.2 La societat ens demana un concepte nou o un concepte més obert de Formació Permanent del Professorat

5.3 La lectura de la tasca desenvolupada en el PFZ del Vallès Oriental I ens constata

5.3.1 Respecte el concepte i desenvolupament de la formació a partir de la pràctica específica

5.3.2 Respecte la incidència de la formació del PFZ en el Centre Educatiu.

Experimentacions i innovacions

5.3.3 Respecte l'avaluació d'activitats

5.3.4 Respecte les modalitats i temàtiques del PFZ

5.3.5 Respecte a aquells elements fixos al llarg dels anys i aquells elements variables que han estat motiu de canvi efectiu i eficaç

SEGONA PART

5.4 Informe sobre el treball de camp específic per a la comprovació d'instruments

5.4.1 ASSISTÈNCIA I ESPECTATIVES PROFESSIONALS

Assistència a l'activitat

Expectatives professionals
Situació del grup classe

5.4.2 RELACIONS DINS L'ACTIVITAT

Relacions dins el grup amb el formador i entre els assistents

5.4.3 MODIFICACIONS PRODUÏDES DESPRÉS DE L'ASSISTÈNCIA A L'ACTIVITAT

5.4.4 L'AVALUACIO HA ESTAT AL MATEIX TEMPS UNA SITUACIÓ D'APRENENTATGE

5.4.4.1 Sobre l'instrument utilitzat per conèixer l'aportació del Centre Educatiu

5.4.4.2 Sobre l'avaluació en els PFZ

TERCERA PART

5 Consecució d'objectius, tendències i orientacions

5.5.1 Resum de la proposta d'estudi i objectius

5.5.1.1 Informació sobre la recerca: desenvolupament i avaluació

5.5.1.2 La perspectiva històrica de cada Comissió del PFZ com element de millora

5.5.1.3 Model d'avaluació de l'impacte o de la incidència de la formació

5.5.1.4 Estratègies i instruments en relació a l'avaluació proposada

5.5.1.5 La formació-avaluació com a millora de la tasca docent dins els centres

5.5.2 Formulació de tendències i orientacions. Conclusions i propostes per aconseguir una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte de la formació i una formació més adequada per aquest segle XXI que comencem.

5.5.2.1 Respecte la planificació, disseny i organització del PFZ

5.5.2.2 Respecte el professorat i el centre

5.5.2.3 Respecte el model emprat d'avaluació qualitativa

5.5.2.4 Aspectes que han afavorit la innovació

5.5.3 Dificultats amb les que m'he trobat

5.5.4 Aspectes que he anat deixant pel camí i que seria bo fer-ne un estudi

5.5.5 Epíleg

CAPÍTOL VI

6.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

6.1 Bibliografia general

6.2 Bibliografia per tipologia de documents

CAPÍTOL VII

7.- RELACIÓ DE MATERIAL CONTINGUT EN ELS ANNEXOS

- 7.1 Material creat per a la realització de la investigació i/ o en relació a aquesta**
- 7.2 Material recopilat dels arxius del PFZ del Vallès Oriental I**

INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓ

El treball desenvolupat és sobre l'avaluació de l'impacte de la Formació dels Plans de Zona i l'efecte de millora que produeix.

A l'hora de fer aquest estudi ens trobem que se'n deriven altres efectes relacionats directament amb el tema i d'altres més col·laterals. En el primer cas, pot ésser l'adequació de les modalitats emprades o la variació d'estratègies utilitzades per l'organització del PFZ per a introduir motius innovadors en els centres i en els aules, en el segon cas la flexibilització horària , per exemple.

L'esquema de treball que he seguit és complex però s'entén si es considera que s'ha partit de dues fonts fonamentals:

- El PFZ del Vallès Oriental I, al llarg de la seva història (1982-2001)
- El treball de camp.

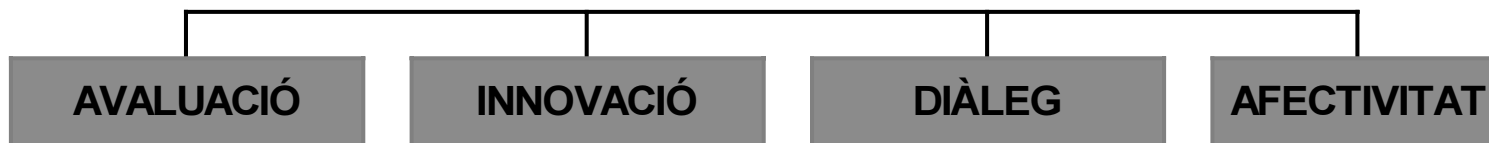
- L'evolució de l'avaluació-detecció d'activitats en la Comissió del Vallès Oriental assenyalava diferents respostes qualitatives de millora experimentades al llarg de diferents cursos i que encara poden ésser model de referència.
- El treball de camp ens ha donat la validació d'uns instruments i estratègies que ens permeten assegurar que l'avaluació qualitativa portada a terme ha estat vàlida, útil, i essencial per a conèixer el grau d'aplicació després de l'assistència a l'activitat del PFZ.

A l'índex es veuen clarament els diferents apartats d'aquesta Memòria de manera que el lector/a es trobarà amb 7 blocs als que he anomenat CAPÍTOLS.

En el primer, el que estem ara, s'introdueix el tema apuntant la problemàtica sobre la que es treballa, els punts de vista que es prenen, la importància del canvi en el centre educatiu i la utilitat del propi estudi així com la metodologia que s'ha emprat per a la realització d'aquest.

El segueix un segon capítol amb un resum del marc teòric sobre el que s'assenta tota la tasca realitzada, considerant que el marc social, el marc educatiu, el Centre, etc. afecten els sistemes, valors i actuacions humanes que en el seu sí es desenvolupen. Uns aspectes conceptuals que pretenen crear un llenguatge comú abans de la lectura i clarificar el tipus de paradigma de recerca pel qual he optat que, per cert, ha variat del proposat en el Projecte inicial (paradigma interpretatiu) i m'he decantat per la combinació de dos paradigmes totalment compatibles i no excloents.

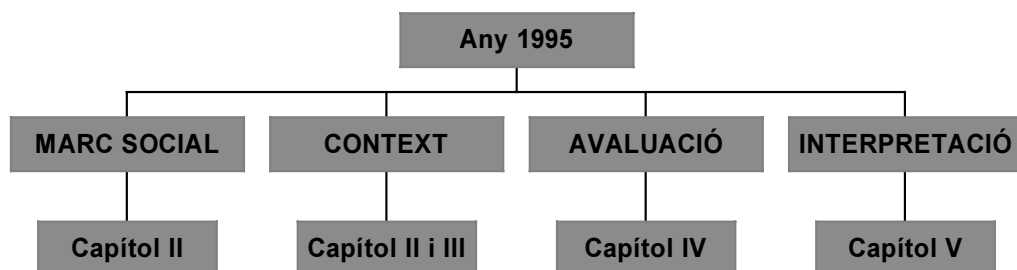
Dedico un espai a l'avaluació i remarco la unió existent entre:



En el tercer bloc o capítol es trobarà una explicació detallada de com he realitzat la recerca i dins de quins àmbits està emmarcada.

A partir d'aquí i en la resta de capítols, es dividiran en dues parts.

La primera part, des del punt de vista històric, pretén que el lector, en un moment donat, en lloc de seguir la lectura lineal del text pugui fer servir una visió transversal i situar-la correctament seguint l'esquema que exemplifico:

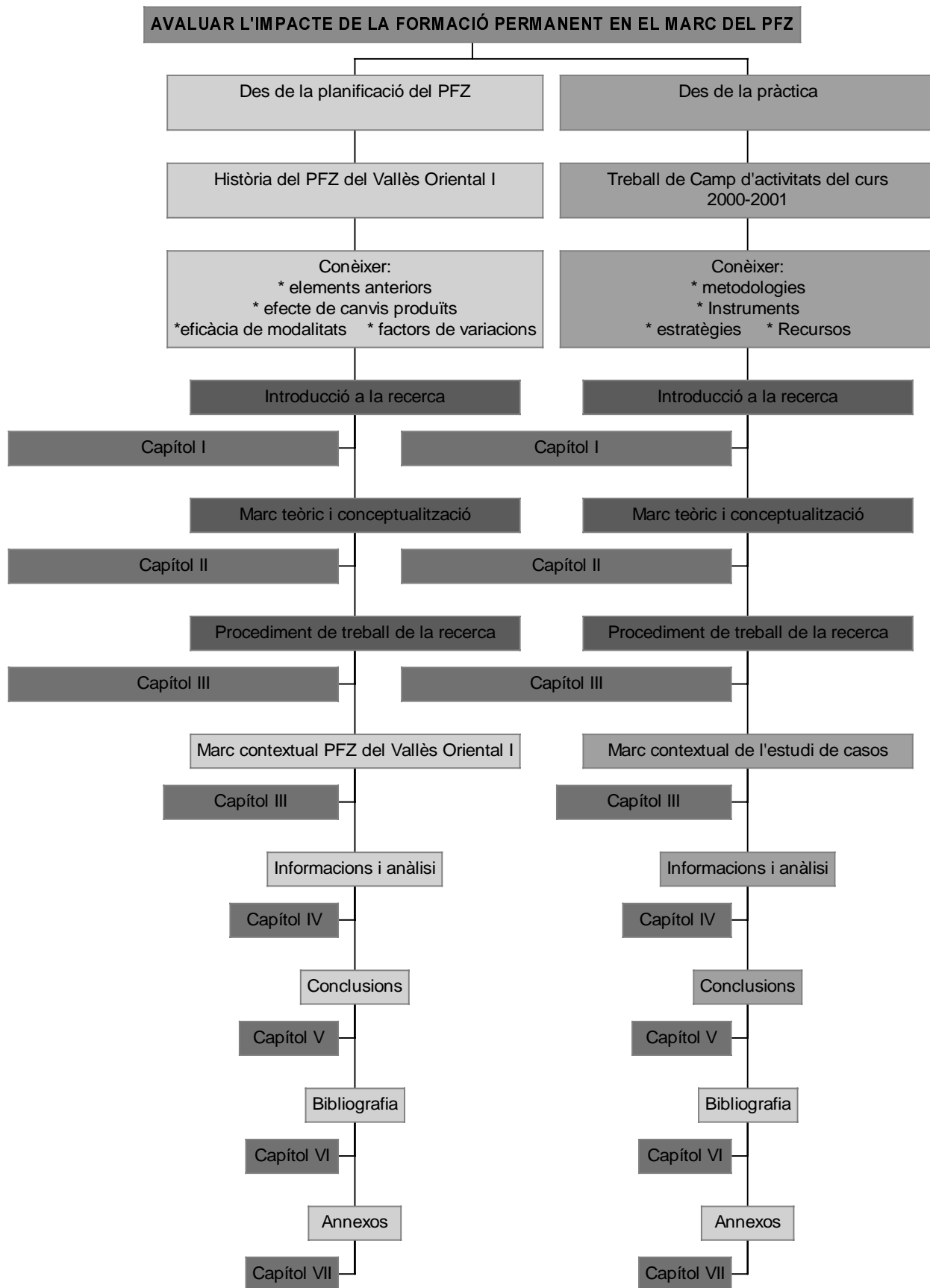


La segona part és l'estudi de casos múltiple d'aquest curs 2000-2001. S'explica com s'ha triat la mostra i com s'ha desenvolupat el treball d'investigació detallant els passos realitzats, amb ajuda d'experts, que han validat les estratègies i instruments, primeres informacions i interpretacions, orientacions...

En el capítol VI la bibliografia i documentació utilitzada per a l'estudi que es trobarà molt variada i eclèctica per la necessitat d'aprenentatge que tenia, en un principi i ordenada per ordre alfabètic d'autors i per ordre de tipus de document amb el que s'ha treballat. A l'annex 1 es troba el model de fitxa que s'ha seguit pel buidat de dades.

Finalment, en el capítol VII, es trobarà la relació dels annexos, sense els quals és difícil entendre, sobretot pel que fa a les "segones parts" de cada capítol. Els materials dels annexos es trobaran en una carpeta a part.

En resum l'esquema de l'estudi és:



Agraïments!

Per diferents motius agraeixo la col·laboració de:

Francesc Imbernón, catedràtic de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, per l'atenció, rigorositat, puntualitat, docència i paciència que m'ha dedicat des de l'inici del Projecte fins la correcció final del treball projectant-me una seguretat i il·lusió sense la qual no l'hagués pogut realitzar de la mateixa manera que ara es presenta.

Xavier Gimeno, professor de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, per la frescor pedagògica que m'ha encomanat i pels seus molt encertats consells.

Maite Mases formadora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, per haver llegit des dels primers esborranys fins l'última versió del treball i pels seus comentaris crítics i positius que m'han ajudat a resituar alguns aspectes en diverses ocasions.

Luciano Núñez, Inspector d'Ensenyament, mestre i doctor per la Universitat de Barcelona, per haver compartit els seus punts de vista sobre alguna qüestió tractada i per la generositat de permetre'm, com a cap de grup, de fer ús del treball de recerca del Grup ICE/UB dels cursos 95 al 97

Encarna Ciurans, mestra, directora actual del CRP del Vallès Oriental I (Granollers) i secretària de la mateixa zona, que ha volgut formar part d'aquesta tasca com a col·laboradora.

Isabel Alcalde, mestra i companya de llicència durant aquest any que, tot compartint les nostres troballes i experiències, m'ha fet adonar que aquest estudi encara està molt lluny de poder-se donar per acabat. Com a mínim hi falta un apartat de fons sobre "la participació en la formació".

Tots els que han llegit amb lupa parts del meu estudi amb la finalitat de validar alguns aspectes de la construcció d'instruments pel model avaluatiu. Per la seva dedicació, rapidesa i respecte amb que han fet les esmenes: **Francesc Imbernón, Xavier Gimeno, Luciano Núñez, Maite Mases, Encarna Ciurans, Isabel Alcalde, Ma. Gràcia Icart**

Companys i companyes del CRP del Vallès Oriental I que m'han facilitat en tot moment els materials necessaris per a la investigació, el suport de bibliografia i altres recursos: **Albert Tomàs, Teresa Giménez i Antònia Ruíz, Encarna Ciurans i Miquel Dalmau I**, especialment a l'**Albert Tomàs** que m'ha ajudat perquè aquest treball quedés "informàticament correcte".

Companys i companyes de diferents Comissions de PFZ de Catalunya que m'han proporcionat informació molt vàlida a l'hora de pensar en l'aplicació pràctica de l'estudi: **CRP del Gironès, Osona, l'Hospitalet de Llobregat, el Penedès, el Segrià, el Montsià.**

Centres Educatius i companys i companyes que hi exerceixen la docència que s'han prestat a participar en l'experimentació de l'avaluació qualitativa aquest curs: **Neus Vilaró, Antònia Mayoral, Josep Lluís Campoy**

Formadors/es del PFZ 2000-2001 que han participat com els anteriors companys en aquesta avaluació: **Núria Berenguer i Josep Serra**

Miquel F. Oliver Trobat professor de la Universitat de les Illes Balears per la seva amabilitat en traspasar-me nous conceptes a través de bibliografia que ha enriquit el meu aprenentatge i aquest estudi.

Casal del Mestre per facilitar-me dades dels seus arxius

Maria Gaja, Rosa Ma. Trias, Pepi Boada, Trini Milán i Mariona Barba per facilitar-me algun material que m'era difícil de trobar.

Núria Suñé per haver-me proposat el repte.

Isabel i Marisa, per la seva companyia durant aquest meu aprenentatge, per les estones de conversa possibilitadores d'intercanvi i facilitadores d'idees.

CAPÍTOL I

Presentació del treball de recerca

"Sin vislumbrar el mañana es imposible la esperanza"

Freire, Paulo (1997)

1.- Presentació del treball de recerca

1.1 L'avaluació com exigència de qualitat

Sembla que l'avaluació, en general, s'hagi posat de moda i que tots/es ens haguem abocat a aquest tema però la realitat no és aquesta. Des de fa molt de temps la bibliografia del nostre país, i de fora, ens demostra la sensibilitat i necessitat que hi ha arreu del món i des de diferents àmbits.

Fa uns anys que estem vivint un seguit de canvis significatius de la societat que ens han portat, intuïtivament, a adonar-nos que a més qualitat, hi ha cada cop més exigència, i viceversa. Qui això ho pot regular és una avaluació adequada al cas.

Com deia en el Projecte inicial d'aquest treball "al nostre país s'ha produït recentment un canvi que demana l'avaluació del Sistema Educatiu no només per saber com ha anat i quins resultats s'han donat sinó per *saber cap on hem d'anar, per cercar elements de millora*". Aquesta avaluació no surt d'una casualitat, com tampoc hi surt la Conferència d'Educació iniciada el 2000. Es donen unes circumstàncies, uns canvis socials, sobretot, que ens interpel·len, que hem de saber on porten i posar les peces fonamentals per encaminar-los cap on sigui més convenient

Dins l'avaluació dels sistema, també preocupa un tema bàsic que és el de la Formació del Professorat. No m'introduiré en l'apartat de la formació inicial que requereix un altre estudi ni tampoc en l'avaluació general del PFZ (encara que, al llarg del treball, cito exemples que hi estan estretament relacionats) sinó que em centro en la millora qualitativa pel que fa a la incidència d'algunes activitats de Formació Permanent. M'interessa especialment la forma **com podem conèixer l'impacte o canvis que es produeixen al centre i a l'aula**, entenent que el treball dins d'aquests va estretament lligat a camps més amplis i afecta, al mateix temps, el sistema. I m'interessen, també, els sistemes de millora que es puguin proposar ja sigui sorgits d'exemplificacions o bé del treball de camp. El que cal saber és **si la formació que s'imparteix (sigui molta o sigui poca) és útil pels docents i si els instruments d'avaluació de qualitat són els adequats o no per a la Comissió dels PFZ**.

Al nostre país, la formació permanent del professorat ha estat, per tradició, lligada al desenvolupament i implantació de diversos aspectes incidents en la innovació i la millora de la pràctica pedagògica que demana aportacions diverses i plantejar orientacions futures.

Es pot dir que s'han tingut moments de millora generalitzada en alguns aspectes formatius i sobretot pel que fa als últims anys perquè hi ha hagut una transformació molt forta del sistema educatiu però pel que fa a la innovació com a canvi de metodologia i de relació entre els diferents agents dins l'aula i centre, encara resta molt a fer. Calen noves propostes que ho afavoreixin.

Les Comissions dels PFZ que han estat i estan desenvolupant una gran tasca de detecció de necessitats de formació haurien de poder comptar amb sistemes de millora i facilitació de la tasca. La formació permanent del professorat és prou important com perquè ens endinsem en la recerca d'estratègies i instruments que ens assegurin que

allò que fem està en la línia correcta de l'eficiència i l'eficàcia en vistes a comprendre i ajudar millor el treball docent.

El professor M.F.Oliver posa en qüestió el tema de la formació si no "*s'enfronten aquestes problemes de rendiment i eficàcia des d'una perspectiva global*", segons la tendència de la "Performance technology" (Oliver, Miquel F. ,2001, p. 81). Hi estic totalment d'acord però per arribar-hi s'ha de conèixer d'on venim, s'ha de partir de la situació real que estem vivint, s'ha de continuar donant respostes immediates segons el que tenim i a partir d'aquí procurar els canvis. Canvis que, a l'ensenyament, no podran ésser extrems i sobtats sinó paulatins i consensuats. Per tant, amb el ben entès de l'acceptació de les premisses de Rosemberg, (1990, p. 46) que fa servir el Sr. Oliver per incidir en el sistema de millora del rendiment:

"Si volem millorar el rendiment s'ha d'actuar sobre tres àrees:

- a) el lloc de treball*
- b) el treballador*
- c) l'entorn de treball"* (Oliver, Miquel F. ,2001, p. 80)

penso que en uns temps de canvis generalitzats, i de desconcert és el moment propici per aprofundir i avançar en els models d'avaluació que ens permetin conèixer les necessitats de formació del professorat des de perspectives el màxim de globals possible i lligades a voluntats polítiques de canvi . Generalment, encara ara, l'avaluació recau sobre el professorat, els esforços s'encaminen a influir sobre els docents per a procurar el canvi. És evident que són una part molt important però no podem obviar que tenen uns condicionants, altres aspectes que també els influeixen i que a l'hora d'avaluar els hem de tenir també presents.

D'entrada ja sabem que hem de tenir en compte que , per part dels centres educatius i el professorat, s'ha de crear, o millor dit, tornar a crear de forma generalitzada, una "cultura de l'avaluació i de la formació " lligada al treball de recerca-acció demostrada (per estudis científics) com a forma millor de producció de canvis. També sabem que s'ha de tendir a un model de formació partint de l'anàlisi dels contextos (també del sistema educatiu) i, per tant, les comissions del PFZ no es poden limitar únicament a fer "formació a la carta" o "formació dirigida" sinó que, perquè hi hagi modificacions, canvis, innovació s'ha de despertar de nou l'agudesesa de l'observació, obtenir uns instruments i estratègies d'anàlisi rigoroses i fer ús de la creativitat necessària per encertar el model i modalitat adequat/ada .

La Direcció General de Formació del Professorat, ha de buscar el disseny general de formació, més adequat per al país però la formació permanent dels Plans de Zona, que és la més propera als centres, necessita trobar, a l'hora de fer el disseny dels propers cursos, aquestes propostes de millora que propiciïn canvis qualitatius. Millors que, ja hem dit que segur que necessiten variacions en camps més amplis que afecten el sistema (Althusser ,1975, citat Angulo, J.F., 1993, p. 9-10) que, per tant, han d'anar estretament coordinats i no es podran tirar endavant sense unes avaluacions indicadores de causes i camins.

1.2 Què es pretén amb aquest estudi?

a) Constatar que, malgrat el temps que s'està parlant de l'avaluació de la formació, els models que s'han posat a la pràctica encara no han produït mesures de millora qualitativa generalitzada.

b) Constatar que la innovació dins l'aula i el centre educatiu, en relació a l'esforç anual de recursos organitzatius, econòmics i de temps que s'hi aboquen, es dona poc. Que a partir del recull d'experiències anteriors del PFZ del Vallès Oriental I (Granollers), es poden trobar altres models de formació que aportin graus més elevats de qualitat en el centre promovent, si més no, un debat sobre el tema.

c) Que la utilitat de l'avaluació no ha de ser un mer sistema de control i demostració de dades sinó que ha d'ésser útil en el propi treball. Que el procés avaluatiu i de formació ha d'estar incorporat en el centre com a eina de millora d'aspectes concrets i tenint en compte el marc, únic per cada centre, on es desenvolupa.

Per poder-ho comprovar he fet servir un sistema de doble estudi que requereix que el lector s'introdueixi prèviament en el tema. He treballat en dos fronts que s'han complementat i han donat els informes finals. Un ha estat l'evolució produïda en el PFZ del Vallès Oriental I (Granollers) en referència a sistemes d'avaluació que han propiciat canvis de modalitats en èpoques concretes i l'altre el treball de camp sobre una mostra d'uns centres i professorat participants en el Pla de Formació d'enguany.

1.3 Explicació introductòria al treball de recerca

Com he indicat en un principi, el treball consta de dues parts que podien haver estat un estudi per separat de cada una però he cregut convenient la realització de l'estudi conjunt perquè hi ha elements que es complementen, que una part reforça l'altra a l'hora de donar un informe final. L'estudi és pres des de dues perspectives, **des de la planificació d'activitats del PFZ i des de la pràctica, des dels centres.**

1.3.1 Primera Part. Anàlisi d'un cas

Anàlisi del PFZ del Vallès Oriental I des de l'any 1982 fins el 2001.

Aquesta part es planteja com un examen atent dels materials d'arxiu existents, dels treballs desenvolupats, del coneixement de la realitat actual i a partir de l'anàlisi es passa a la comparació i reflexió, veient els aspectes rellevants, el que ha estat permanent i diferenciat. Es remarquen els moments fonamentals de canvi en la Comissió del PFZ del Vallès Oriental I (Granollers), comparant-los entre sí (a través de quadres simplificats), veient quins elements anteriors són vàlids, analitzant l'efecte i eficàcia dels canvis produïts, de les innovacions i experimentacions, dels factors que han influenciat les variacions, etc. Existeix una fitxa de recollida d'informació a l'annex 2. Tot plegat em permet fer un informe que, lligat a la segona part, ens dona les tendències i orientacions que proposo com a conclusió de cara el futur per aconseguir

més impacte de la formació, més canvi qualitatiu en el centre i un tipus d'avaluació de la innovació de la pràctica educativa.

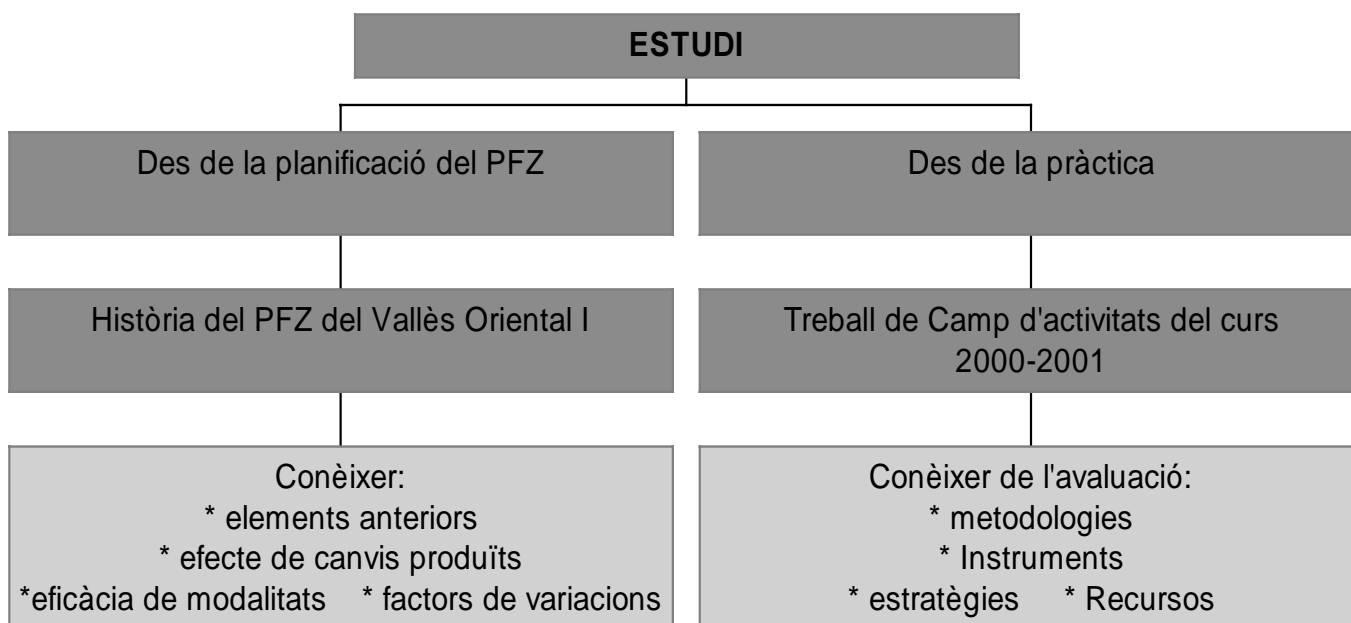
1.3.2 Segona Part Anàlisi de casos múltiple.

L'avaluació des del PFZ per a conèixer la repercussió a l'aula i al centre

Aquesta part és un estudi que, permet donar resposta sobre el model al que podria tendir l'avaluació que ens ha de proporcionar el coneixement de la innovació, dins l'aula i/o dins el Centre educatiu i donar resposta sobre el procés dels canvis reals que produeix la Formació permanent dels PFZ.

És evident que l'avaluació va estretament lligada al model de formació i que, al mateix temps, la primera aporta dades per a variar el segon.

En la primera part m'he limitat a constatar l'avaluació en relació als canvis de modalitat dins el PFZ Vallès Oriental I . En aquesta segona part, quedaran definides algunes metodologies, instruments, estratègies i recursos, que ens poden permetre veure, no només el grau d'eficàcia i d'incidència d'una formació tan apropada al Centre sinó, també , ens permetran incorporar una "cultura de l'avaluació i la formació " , que motivi el professorat a avançar vers un treball d'investigació-acció que, com he dit abans seria el millor que podríem arribar en l'ideal de la variació de la pràctica quotidiana dins l'aula.



1.3.3 Estructura del treball de recerca

L'estructura és complexa perquè es lliguen les dues parts mencionades abans. Les he intentat resumir el màxim i separar sempre que he pogut però es trobaran juntes i unificades en les conclusions finals.

A) Per l'estudi, en general, he seguit una estructura única:

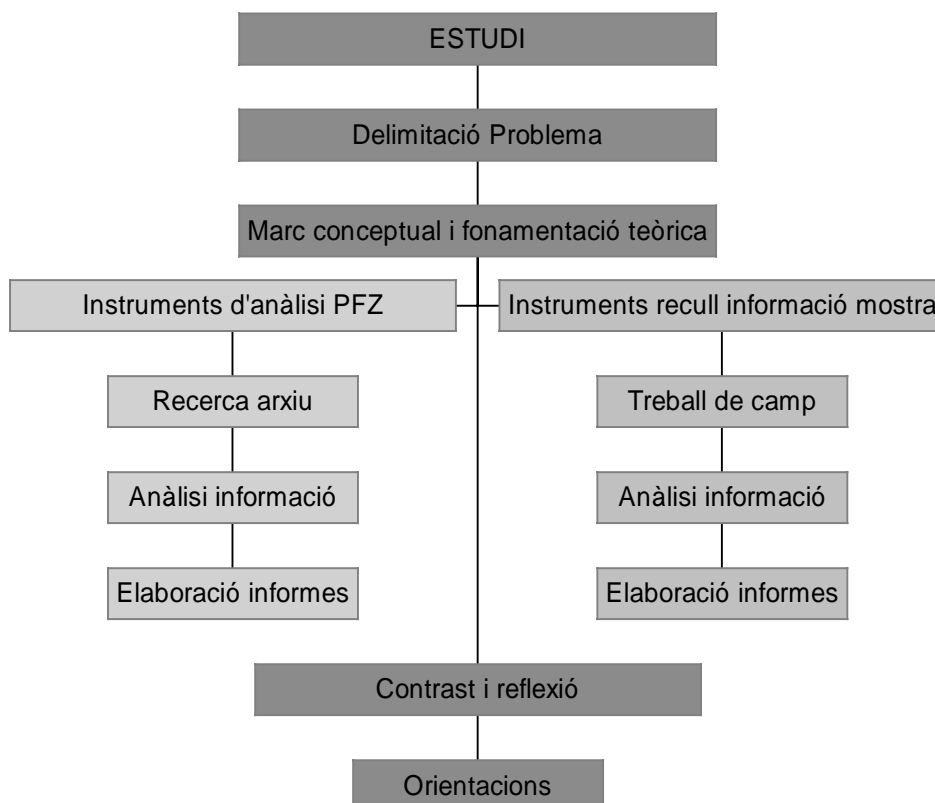
- 1.- Delimitació del problema.
- 2.- Marc conceptual i fonamentació teòrica.
- 3.- Recerca i anàlisi de les dades
- 4.- Contrast
- 5.- Síntesi
- 6.- Informes
- 7.- Orientacions.

B) Per a cada una de les parts mencionades he seguit l'estructura:

- 1.- Elaboració d'instruments d'anàlisi
- 2.- Treball d'arxiu i de camp
- 3.- Anàlisi del que s'ha recollit
- 4.- Reflexions
- 5.- Elaboració d'informes

C) La primera part s'entén que agafa una estructura de recerca històrica amb delimitació d'uns aspectes concrets a tractar a cada curs i resums finals.

Desenvolupament del treball:



1.3.4 Escenari i protagonistes de la recerca

Degut a l'amplitud i profunditat del tema, sobretot pel que representaria en dedicació de temps del treball de camp i anàlisi, no puc fer el "retrat detallat i exhaustiu de la situació al País". Aleshores m'he proposat obtenir unes tendències de les que se'n poden derivar orientacions d'ús posterior. Per tant, he focalitzat la tasca i treballat en un estudi de cas que pot ésser suficientment representatiu, per l'experiència acumulada, dedicació al tema, etc. sense obviar alguns aspectes puntuals, diferenciadors i de contrast amb d'altres experiències aportades per algunes Comissions del PFZ de Catalunya.

El treball s'ha realitzat en profunditat a la Comissió del PFZ de l'àmbit del CRP del Vallès Oriental I, Granollers, on consta documentació escrita i detallada des de l'any 1982 a l'actualitat i on el tema de l'avaluació ha estat un eix fonamental de reflexió i de millora usat per la Comissió des dels inicis del Pla de Zona.

1.4 Utilitat de l'Estudi

1.4.1 Pels organitzadors i dissenyadors de la formació

Els cal tenir un coneixement en profunditat del desenvolupament de l'avaluació lligada al model de formació dels PFZ per poder plantejar unes orientacions de millora en diferents aspectes. Pel que fa al nostre cas, seria respecte a les:

- modalitats i estratègies més idònies en relació al model establert
- noves estratègies d'avaluació que poden combinar-se amb les actuals.

Això els és útil a les:

- Comissions comarcals del PFZ
- als Serveis Educatius implicats en el tema.
- a la pròpia Subdirecció General de Formació del Professorat

Els permetrà reflexionar sobre el canvi necessari respecte l'organització del PFZ i fer ús, com a model, i de forma immediata, dels suggeriments sobre modalitats i instruments concrets i específics reconeguts com a millors a través de la pràctica.

1.4.2 Pel professorat, tots aquells docents que participen cada curs en el PFZ

- Una avaluació de qualitat els permetrà aprofundir en la seva feina i rendibilitzar la inversió de temps i esforç que hi dediquen
- Els permetrà avançar en la seva tasca prenent més consciència del que l'activitat de formació ha representat en el canvi de la seva manera de fer dins

- l'aula.
- Els ajudarà a escollir millor la modalitat de formació que els és més necessària i proporcionaran elements més ajustats i concrets per a les "deteccions de formació de la zona" que porten a terme les Comissions
- El propi procés facilita sistemes de participació en la gestió de la pròpia formació que poden fer que s'aconsegueixi una seguretat i confiança superior en el fet de l'aprenentatge regulat per un mateix i un augment en el grau de satisfacció.
- Una ajuda per entrar en aquest diàleg urgent que és "què estic fent i com?" / "què hauria de fer i què cal?"

1.5 Plantejament del problema

1.5.1 L'avaluació en els PFZ

L'objecte és conèixer la situació de l'avaluació dins el PFZ del Vallès Oriental I i comprendre-la a través de la visió de diferents subjectes i de la història.

En alguns PFZ (no puc donar dades fidedignes) es vénen planificant habitualment, unes avaluacions en dos moments del desenvolupament del programa: l'avaluació de procés (dita també processual o de seguiment) i l'avaluació final.

L'avaluació processual és útil a les Comissions per a conèixer les condicions en les que s'estan desenvolupant les activitats i els permet modificar aspectes més aviat formals i immediats durant el procés.

L'Avaluació final és portada a terme, generalment per les Institucions i Programes que faciliten les activitats. Aquesta ens dóna molta quantitat de dades però, també, sobre aspectes formals de l'organització i sobre alguns aspectes d'actuació dels formadors, i menys en l'aspecte metodològic i de consecució d'objectius i quasi gens respecte la incidència.

Tots dos sistemes d'avaluació es basen en les respostes que faciliten els assistents i formadors a les activitats, en general, a través de qüestionaris.

Les respostes d'una i altra avaluació han estat i són molt valuoses per la Comissió de Granollers perquè ajuntant-les s'ha aconseguit una informació que ha permès:

- reforçar algunes actuacions pel que fa als formadors i disseny d'activitats
- donar resposta a unes necessitats bàsiques d'obtenció de dades útils pel bon funcionament del sistema per fer modificacions de cara el curs següent
- per passar opinions, suggeriments i demandes a la Subdirecció General de Formació del Professorat del Departament d'Ensenyament que, potser, li han pogut ésser útils a l'hora de fer planificacions generals.

Però la relació establerta a l'aula no es coneix o en poques ocasions hem pogut saber l'aplicació que ha pogut tenir el contingut a l'escola, la Comissió no ha obtingut informació suficient o detallada pel que fa:

- l'adequació del contingut a cadascú

- la metodologia aplicada posteriorment a l'aula
- les modalitats més adients a cada cas
- la utilitat màxima del model de formació
- el canvi produït en el centre.
- Els factors a modificar per a guanyar incidència a l'aula
- Una cultura del professorat al respecte

Fa falta una avaluació diferent, que no es pot obtenir només d'uns qüestionaris passats dins les activitats sinó que ha de tocar aspectes més qualitius i contrastats.

Plantejo, doncs, en aquest estudi, conèixer quina ha d'ésser aquesta avaluació diferent que ens proporcionarà el coneixement de la innovació, dins l'aula i/o dins el Centre educatiu i que serà compartida amb els diferents agents implicats en l'activitat.

L'avaluació és, o hauria d'ésser el punt real d'inflexió dels processos d'aprenentatge dels docents i en conseqüència el que ens ha de donar les dades necessàries per activar mecanismes de variació de modalitats o estratègies de formació del professorat més adients unes que altres. Permetre, sobre tot, incidir en la reconstrucció de la cultura de l'avaluació i la formació en aquest camp i la trobada de nous significats en veure l'avaluació com a impulsora de millora.

1.5.2 La problemàtica del canvi en els centres educatius

Només amb l'observació, sense aprofundir en un treball d'investigació, es veu que a les nostres escoles es continua amb estructures molt marcades i en alguns casos rígides i que dins les aules i els centres encara hi ha un treball massa aïllat i basat en corrents provinents de principi de segle. En majoria, trobem un professorat que fa ús d'un model acadèmicista i transmissor al que hi afegeix alguna activitat o estratègia metodològica nova, per a "fer-lo diferent i actualitzat". No vull pas menystenir l'avenç existent i generalitzat de l'educació en aquests últims anys, ja que és evident, però tot em fa pensar que encara hi ha molt a fer.

- ❖ Semblava que la Reforma, acompanyada de la formació adequada, portaria als centres aquest canvi que necessiten per situar-se al nivell dels temps i la societat que vivim però hi ha hagut poques modificacions en profunditat.

No cal mencionar moltes anàlisi desafortunades que s'han fet de l'aplicació de la LOGSE, tampoc cal creure els apocalíptics que assenyalen una crisi a l'escola que l'aboca a la seva desaparició pel sol fet que ja no forma per al treball i es troben altres sistemes d'aprenentatge (NTIC). El que jo crec cert és que vivim un batibull d'idees i que, entre tots, les hem d'anar centrant i clarificant. Com diu P. Freire *"cal passar de la cultura de la queixa a la cultura de la transformació"* i hem d'ésser conscients que l'escola no pot complir l'objectiu transmissor de principi de segle sinó que ella mateixa ha de canviar per a poder ser, *"factor per a la transformació"* i no *"per a l'exclusió"* (Freire, P., 1997, p. 20).

Les comunitats educatives viuen un moment intermig on se'ls demana que siguin agents transformadors i al mateix temps agents transmissors. Cal resoldre aquest dubte. I als centres educatius no es dona l'abast a respondre a treballs urgents, a omplir papers d'organització, a respondre a tasques immediates, a resoldre conflictes quotidians i no hi ha espais per a la reflexió i la presa de posicionament ideològic i pedagògic.

Ens trobem amb un model LOGSE que molt hem valorat, i continuo valorant, com a positiu però que no ha donat peu, encara, a respondre des del centre educatiu amb el canvi ideològic i metodològic que comportava.

L'Administració Educativa s'ha bolcat en els canvis estructurals, a les noves especialitzacions, en nous equipaments, nous centres, més professorat, ampliació fins els 16 anys etc. Aspectes que era necessari abordar però, pel que fa a la formació del professorat, la gran inversió d'hores i economia no ha donat el fruit desitjat. És cert que s'ha rebut ;

- una informació general
- un reciclatge (en algunes matèries més que d'altres)
- un intent de posada al dia més científica
- una demanda de formació més correcta

però ha comportat pocs canvis significatius, de fons, en les maneres de fer de mestre i tampoc els ha fet sentir protagonistes del canvi que demanava l'aplicació de la Reforma o la pròpia LOGSE. En aquest aspecte hauríem d'entomar de nou, Administració i professorat, el qüestionament sobre les actuacions qualitatives pel que fa al rol del professor i la metodologia a aprendre a l'aula.

Quan s'està qüestionant, des de dins i des de fora, l'aplicació de la LOGSE, es fa necessari un canvi d'actuacions que substitueixi els discursos i permeti demostrar que encara no s'ha arribat al sostre que la Llei permet i demana.

- ❖ El procés de transmissió realitzat fins ara en l'àrea de Formació, està qüestionat per la quantitat d'informació que rebem. Per exemple, cal una nova manera d'enfocar el tema de les actituds, valors i diversitat que no sigui la "lliçoneta" o la "festeta" El sociòleg Salvador Cardús afirma *"en lloc de parlar tant, cal tornar a unes rutines necessàries i educadores"* (Programa TV K33, juny 2001) o , per exemple, les entrades d'alumnes d'altres països demanen quelcom més dels docents, l'entorn demana , també, d'establir un sistema de relacions diferents al que hem establert fins ara ("coneixement de") amb una implicació directe,...

En definitiva, que **hi ha d'haver una modificació racional de la forma de fer de mestres i la manera d'actuar en els centres**. Al professorat, en general, els sembla que ha de venir donat per la facilitació de més recursos per part de l'administració i , encara que jo no dubto que és una part necessària, crec que amb recursos i sense un sistema on cada individu es plantegi el propi canvi no es faria res i poc es faria amb aquests recursos mal o infrautilitzats. En Pavese diu "lavorare stanca" , aquest és el problema dels docents que, per estadística es demostra entren en una certa edat, amb estabilitat laboral, etc.? . Crec que no. No és el treball en sí el que cansa, sinó les emocions i compromisos que comporta. És el canvi, en aquest cas. És el que col·loquialment en podem dir "estar al dia" perquè "**canviar angoixa**" ja que és posar-se en qüestionament un mateix i això costa i ens han d'ajudar a fer-ho. Hi ha d'haver molta dedicació i molts recursos també (personals i materials) per ajudar al canvi.

El professorat ho ha intentat a través de la informació rebuda. Alguns amb més encert que d'altres ho han aconseguit, al menys saben què és planificar els processos d'aprenentatge, escriure "el què , el com i el quan", han sentit parlar d'un sistema d'avaluació de centre, etc. però continuen essent més valorades i prioritzats els continguts acadèmics, i continua prevalent el paper transmissor i reproductor. La relació amb l'alumne poc ha variat (hi ha estudis sobre el tema, Funes, per exemple), manca temps pel diàleg amb ell/a i amb els companys/es mestres i amb l'administració i amb l'entorn, no hi ha esperit de creació de nous materials, més

adients, el llibre continua essent encara, la major part de vegades, el veritable regulador de l'activitat a l'aula....

- ❖ Paral·lelament ens trobem en la societat de la informació, de la tecnologia i ens arriben missatges com el de la "revolució que ja tenim damunt amb els augments de velocitat de transmissió, a partir del que ara s'inicia com a telèfons GPRS, (per exemple) que podem estar connectats en tot moment i amb tot el que vulguem, des del mòbil, etc. Els centres educatius n'estan allunyats i els fa basarda pensar que això encara demanarà més canvi, més creativitat, més obertura de plantejaments, més flexibilitat, un canvi de prioritzacions, canvi d'actituds, canvi en la planificació dels processos, canvi molt important dels instruments, canvi de sistemes de treball en relació amb els alumnes i companys. Tenen davant un gran repte: *“Els educadors i educadores progressistes de tot el món han d'enfrontar-se al desafiament d'unir... l'aprenentatge, en el seu sentit més ampli, a la mateixa naturalesa del canvi social”* (Gimeno Sacristan, J, 1989, p.50).

I el professorat, pel que he pogut observar, continua veient-se dèbil davant el que se li demana i continua amb pors, por, fins i tot, d'intercanviar amb els altres la seva experiència i a partir d'aquí modificar. Continua reticent en comparar la seva feina amb la d'un/a altre/a perquè l'interpel·la. Continua necessitant ajuda perquè algú, de mica en mica, li faciliti el canvi, encara que sigui darrera d'una excusa que pugui ser la formació i certificació.

- ❖ Les avaluacions internes que s'han portat a terme en els centres educatius durant aquests dos últims anys, han ajudat al professorat a entreveure l'avaluació com una ajuda per a la millora. Al meu entendre, més important que les avaluacions en sí i el resultat que s'ha hagut de obtenir, ha estat que aquest procés ha iniciat el professorat en una "cultura avaluativa". Evidentment que només estic parlant de la meua zona i el meu àmbit, com a resultat de les entrevistes que he pogut mantenir al llarg dels últims cursos al CRP

Tot això ho dic per plantejar si la formació que estem ofertant des dels PFZ respon a les necessitats de canviar només aspectes concrets més superficials o de l'àmbit de les necessitats immediates o si l'hem de proposar des d'aspectes de fons. Ens quedem en uns canvis formals que no arriben a canviar sistemes didàctics en profunditat? Que no arriben a canviar l'actitud professional? I mirat des d'un altre punt de vista, a qui ha de beneficiar prioritàriament la formació, als alumnes, als docents, a qui ...?

- ❖ Crec que a partir del que exposaré, es podrà veure que, al llarg dels anys, la Formació a les zones ha tingut una sana i forta influència però no la suficient per fer remoure els fonaments pedagògics del professorat (amb lloables excepcions). Durant el segle XX s'ha fet molta feina però ens trobem, encara, al descobert pel que fa a l'adequació pedagògica als ràpids canvis que s'esdevenen quotidianament. Potser el model de formació establert no ha proporcionat als docents el convenciment profund que necessita tota persona per estar segur/a dels aprenentatges, assumir-los i ésser capaç de generalitzar-los en altres àmbits. Veiem la paradoxa en aquella usada (i bella), i vella, frase "fem que els nens aprenguin a aprendre". Està resolta afirmativament? Es fa necessari establir dins les aules un sistema de treball que realment faciliti que els nois aprenguin a aprendre, que tinguin iniciatives, *"que s'adaptin a situacions canviant i variades, i que doni una forma profitosa d'ocupar el temps lliure i el d'espera"* (Gimeno Sacristán, J., 1999, p.

50) *"caldrà estar atents". "El canvi requereix una nova mentalitat del col·lectiu docent, acostumat a ésser tutelat... la recuperació del concepte integral de l'educació , molt més enllà de la transmissió de sabers, segueix sent una utopia, infinites vegades repetida en el passat però que no per això ha sigut assolida"* (Subirats, M. , 1999, p.180)

1.6 Objectius que em proposava assolir

1.6.1 Objectius generals de la recerca

- **Proporcionar a les diferents Comissions de PFZ**, que estan treballant en aquests moments, **una informació rellevant** sobre el tema que els permeti contrastar la seva pràctica per tal d'orientar la presa de decisions respecte l'avaluació i la millora de les modalitats de formació.
- **Aportar un model d'avaluació de l'impacte de la formació** dins els PFZ que permeti conèixer el grau d'eficàcia de l'actuació de la gestió de la formació portada a terme per tal d'orientar la presa de decisions per a la millora de les modalitats de formació
- **Facilitar diferents estratègies i instruments d'avaluació dins el PFZ** remarcant aquelles que proporcionen **una avaluació més significativa** i qualitativa de l'impacte per a la presa de decisions vinculades a la proposta global de la formació.
- **Apropar als centres el concepte de formació-avaluació com a millora de la tasca docent** i la introducció d'un aspecte motivador que ajudi a dinamitzar claustres vers el canvi.

1.6.2 Altres objectius a explorar i que se'n poden derivar

- Entendre, des d'una perspectiva històrica i amb uns fonaments teòrics la tasca avaluadora lligada al model de la formació i exposar alternatives de millora.
- Analitzar, des d'una perspectiva històrica i **de forma breu** , el desenvolupament del PFZ del Vallès Oriental I
- Aconseguir un sistema d'avaluació dels efectes que produeix la formació apropiada al centre i que sorgeix de les seves pròpies necessitats.
- Posar atenció a la necessitat d'un canvi de la formació permanent, adequant-se a les necessitats que s'exigeixen al Centre Educatiu per part de la societat en contínua evolució.
- Proposar una orientació dels canvis que comporta dins el Sistema Educatiu el

fet que es prengui l'avaluació qualitativa com a model i, en conseqüència, nous models de formació que requereixen estructures organitzatives diferents

1.7 Enfocament de la investigació

En primer lloc he situat l'estudi dins un marc social ampli perquè entenc l'educació de forma global com un ajut, una preparació per a comprendre i participar en el món, com *"una forma de viure la cultura"* (Brunner, 1997, citat per Gimeno Sacristán, 1999) i la formació i l'avaluació no estan aïllats i no són asèptics estan, també, dins aquest marc.

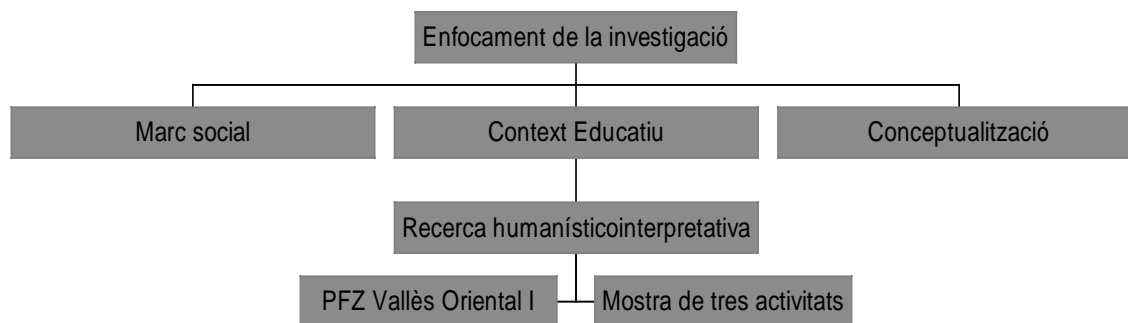
En el Projecte inicial ja concretava *"que la recerca tindria un enfoc de caire interpretatiu amb recollida de dades amb instruments qualitius mitjançant anàlisi de materials i documentació, observacions específiques i entrevistes... i que s'establirien els criteris de rigor i credibilitat de la recerca humanístico-interpretativa."*

Es tracta de prendre l'estudi d'un cas, abordat amb el màxim de detall possible per copsar-ne la complexitat a partir de destacar *"les diferències subtils, la seqüència dels esdeveniments, el seu context, la globalitat de les situacions..."* (Stake, R.E., 1998, p. 11). Es tracta de conèixer què ha passat en diferents ocasions que s'ha innovat a partir d'una experiència prèvia, com ha funcionat al seu entorn habitual. L'emmarcaria dins el que Stake en diu *"Estudi instrumental de casos"* (Stake, 1998, p. 16) i de comprensió per mitjà de l'experiència (Stake, 1998, p. 42). Voldria que sobre tot s'entengués que és una investigació subjectiva.

Dintre d'aquest cas prenc, al mateix temps, un estudi col·lectiu de 3 casos amb l'ús de la *"triangulació metodològica"* (Stake, 1998, p 99).

Cal precisar que he barrejat mètodes d'investigació i tècniques. El que m'ha interessat ha estat l'observar els esdeveniments des de diferents punts de vista (Walker, Rob, 1997, p. 103) i, al mateix temps, prendre un fet central i veure des d'ell les diverses perspectives amb que s'ha abordat i han anat formant el seu context

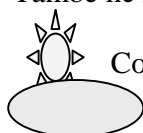
He intentat basar-me, sobretot, en l'entrevista semiestructurada complementant-la amb l'anàlisi d'altres materials per obtenir més riquesa d'informació. Tot s'ha anat adaptant a les necessitats de cada moment i modificant a mesura que avançava la investigació.



He intentat encaminar-me vers una "avaluació democràtica" (Walker, Rob , 1997, p. 103) de manera que es pogués veure la pluralitat de valors i he procurat presentar, en aquesta Memòria, dades que responen a diferents interessos (des dels assistents a les activitats fins a l'administració educativa)

1.8 Aspectes formals

- Tots els títols dels diferents apartats seguiran la mateixa forma que a l'índex.
- Es ressalten algunes frases en color **verd oliva**
- Les cites textuales es troben en *lletra cursiva*
- Els organigrames, esquemes i quadres finals són resum que pretén ésser clarificador i ràpid de lectura del text que els precedeix. He intentat mantenir els colors perquè insistissin en les idees prèvies. Per exemple:
Color **blau clar** per les primeres parts (PFZ Vallès Oriental)
Color **gris** per les segones parts (treball de camp)
Color **verd** pels aspectes comuns
També he intentat mantenir els símbols, per exemple:

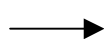


Com a símbol de centre educatiu

Com a símbol d'activitat



Com a símbol de treball conjunt



Com a traspàs d'un a un altre

Ja s'anirà veient a cada un dels quadres de lectura

- El capítol I i II eviten de repetir cites, autors i idees en els/les que m'he basat per treballar en els capítols posteriors. Aquests són la resposta pràctica donada a la teoria dels primers.

CAPITOL II

MARC TEÒRIC I DE CONCEPTUALITZACIÓ

CAPÍTOL II

2. MARC TEÒRIC I DE CONCEPTUALITZACIÓ.

2.1 MARC TEÒRIC

En el primer capítol he presentat quines eren les voluntats inicials de la recerca i les premisses de les que parteixo però em cal aportar els fonaments teòrics que els avalen i als que necessàriament haig de fer referència perquè s'entengui el discurs posterior i totes les actuacions portades a terme. La lectura d'alguns autors han fet variar algun plantejament previ i reconvertir-lo, actualitzant i enriquint les orientacions que se'n deriven.

2.1.1 Context social

Les nostres accions i actuacions van lligades a les circumstàncies que ens envolten i hem de considerar que aquest és el cas, també, de la formació; per tant hem de tenir en compte que **el context social va estretament lligat als fenòmens que es puguin donar en el que en podem dir el món educatiu**. Per aquesta raó haig d'avisar que, en aquest escrit es trobaran separats, per a la millor comprensió, el que en la realitat va totalment unit: context social (2.1.1) i context educatiu (2.1.2)

No m'estendré en l'explicació de fets històrics però m'agradaria donar unes pinzellades a alguns aspectes que ens han marcat i ens marquen actualment com a ciutadans i com a professores i professors. **La comprensió dels fets actuals ve ajudada per la comprensió dels fets anteriors**. Les polítiques existents que, evidentment repercuteixen en el que és el sistema educatiu, surten d'uns moments històrics precisos dels quals marco algunes etapes que, posteriorment, cadascú podrà relacionar amb el context educatiu:

- El segle XIX és època d'alts i baixos històrics. L'ocupació francesa de principis de segle contribueix a la presa de consciència col·lectiva. Es passen etapes de guerres, etapes d'absolutisme i, també, és època que triomfa el liberalisme i sorgeix el constitucionalisme. (A grans trets direm que el liberalisme és un sistema que defensa la llibertat política i econòmica. Llibertat com a dret per a tothom).

S'instal·la la burgesia en el poder i fa servir el liberalisme com a fórmula per conservar-lo. Surten aleshores el Parlament, el dret al vot, la igualtat davant la llei, la llibertat de premsa, d'associació, de creences, dret a la propietat, etc.

Al mateix temps sorgeixen les reivindicacions obreres i l'intervencionisme de l'estat i sorgeix la democratització que defensa la participació del poble en el govern i en l'elecció dels seus governants. Després de l'aixecament de Cadis, el 1869, hi hagué la constitució que garantia les llibertats democràtiques.

També és el moment que s'obren noves vies de comunicació i que arriben nous coneixements científics (1804 primera màquina de vapor a Catalunya 1854 arriba el tren a Granollers, 1902 primer cotxe a Granollers..)

En uns principis es comença a deixar la pagesia per anar a les grans fàbriques de manufactures, fil, fundició, etc. Aquesta és la gran força

econòmica que emergeix i és època que, al nostre país, els nois i noies treballen des dels 10-12 o 14 anys. L'home i la dona són transformadors/es d'objectes i per tant molt valuosos/es. El treball és considerat un bé importantíssim que s'ha d'aconseguir mantenir indefinidament. És l'època anomenada **SOCIETAT INDUSTRIAL**, que seguirà fins a meitat de segle XX. La revolució industrial s'havia iniciat al voltant del 1832 i es consolida la dècada dels 40.

Durant aquest segle es valora per sobre de tot la llibertat i l'individu i aquest liberalisme i el valor de l'individu porten a governar basant-se en la raó, per fer bons ciutadans, bons treballadors, bones persones, etc.

- Cal recordar que, a principis del s. XX hi ha les dues guerres mundials.
- A Catalunya, el 1914, es constituí la Mancomunitat amb Prat de la Riba i, amb ella, el desenvolupament d'una gran tasca educativa i cultural. Són temps d'agitació social (lluita obrera) que acaba amb la Dictadura de Primo de Rivera a Espanya i que, el 1925, suprimeix la Mancomunitat. Hi ha una baixada de la indústria tèxtil i un augment de la indústria de la construcció i metal·lúrgica. El 1931 una base petit-burguesa (Macià i Companys) proclamen la República Catalana. El 1932 és aprovat l'Estatut però acompanyat d'una minsa economia que no li permet gran desenvolupament. L'esforç més notable en educació es troba a l'escola primària on hi ha una desburocratització, curssets d'estiu per a mestres, laïcisme, coeducació, llibertat cultural, ensenyament en català, colònies d'estiu, etc. Des del 1934 és època de depressió econòmica que portarà canvis.
- Després de la guerra Civil Espanyola (1936-1939) torna una època de dictadura. Hi ha dificultats econòmiques, es remunten les indústries, s'inicia una etapa que tindrà més força els anys 50 i 60 de forta immigració de regions del sud cap a les del nord. Van millorant les vies de comunicació. A la mentalitat de època s'hi afegeix amb molta força la dimensió moral i religiosa.
- A partir dels anys 60-70, va sorgint una organització diferent. Arreu del món, els avenços en telecomunicacions i informació i tecnologia fan arribar a descobriments que fins i tot qüestionen veritats científiques. Fan que tot vagi amb major rapidesa. Cap a final de segle es posen en dubte les economies. Segons Hargreaves (1996, p. 35 i 37) les economies canvien, s'estructuren al voltant de béns petits, al voltant dels serveis, de les imatges, més que al voltant dels productes. Ara ja no és important l'acumulació ni tampoc la força de l'home i la dona sinó "*la capacitat tecnològica de descobrir els canvis de les demandes de mercat de forma quasi instantània*". Aquesta capacitat de flexibilitzar i de resposta ràpida també compta en l'aspecte organitzatiu i polític i això porta a un canvi. És època que n'hem convingut en nomenar de la **SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ**. Si el s. XIX el capital més cotitzat era l'individu que treballa, en el XX el que serà més cotitzat serà la comunicació i la informació. (Castells, 1998 a Imbernón, F., 1999, p.66)

Continuen durant tot el s. XX les idees fixades pels canons de la il·lustració, la llibertat entesa a la manera liberal i l'home com a ciutadà autònom, participatiu, conscient, motivat i responsable i per tant es fa necessària l'escolarització massiva (Popkewitz, T.S., 1999, p. 130-140) i l'escola s'ocuparà dels processos de socialització perquè el nen sigui un adult responsable. Es considera que **les pràctiques socials haurien de fer canviar l'individu**.

Hi ha hagut el sorgiment de la Unió Europea, uns EUA poderosos. Cap a finals de segle hi ha hagut acords polítics i econòmics a Europa (la implantació de l'euro), guerres genocides i inici de processos de globalització, especialment econòmica. Es continua considerant els valors compartits de la

democràcia, la llibertat, el respecte a la vida, etc. que hem mencionat fins ara.

- A l'inici del segle XXI ens trobem amb tendències pretèrites al costat dels avenços, cada cop més grans i més ràpids i ens situem en l'anomenada

SOCIETAT TECNOLÒGICA (per a d'altres "el segle d'Europa").

S'està fent el pas de la societat basada en la informació a una altra que seguint amb les necessitats informatives hi afegeix la nova tecnologia. D'aquesta, cada cop n'hi ha més i millor i qui la posseeix i domina, és qui té el poder. Els mitjans influeixen en l'opinió de la gent i es creen més necessitats individuals o més específiques que ens aboquen cada vegada més al consum i al canvi. Ens trobem, també amb una societat on la forma del treball que coneixem fins ara canvia i es redueix i cada cop més gent es troba abocada a l'espera, a l'atur, amb més temps per a l'oci, perquè hi ha menys estabilitat en la feina i cada cop "*hi haurà més especialització en el treball*". Els estudis fets últimament preveuen que "*l'any 2005 l'home tindrà 10% treball, 10% lleure, 10% formació contínua*". (Imbernón, F., 1999, p. 75-76). D'altra banda hi ha molta mobilitat ("*més electrònica que física*" segons Imbernón). Cada cop hi ha més riquesa en mans d'uns pocs i uns processos de globalització mundial que, per un cantó es veuen necessaris i, per l'altre, no entenem i posem en dubte

Pel que fa als bens naturals hi ha unes alertes molt fortes per part dels científics. Són cada cop més escassos i difícils de recuperar.

I un altre fet que modifica i modificarà molts aspectes són les noves onades migratòries intercontinentals (o extracomunitàries) iniciades les últimes dècades del segle XX i que, cada vegada semblen augmentar. S'estan produint una sèrie d'efectes que necessàriament influeixen en el món educatiu. Imbernón, (1999, p. 75-76) afirma:..."*L'únic element realment constant del futur serà el canvi, no els estats immutables*".

Hargreaves (1996, p. 35-37) fa també una anàlisi del que passarà a aquest segle XXI que hem iniciat. Per exemple, es pot preveure i a voltes ja es constaten:

- Uns canvis accelerats per a la nostra comprensió del temps i de l'espai
- Un excés d'innovació i intensificació del treball en general. També per part del professorat, en el nostre cas.
- La incertesa científica. Molts coneixements tinguts com inamovibles s'han vist modificats amb les noves recerques (avenços mèdics, geofísica, astronomia...). Hem quedat sense aquella base segura de coneixements universitaris que traspassàvem als nois / es
- Hi ha una recerca de formes de decisió més cooperatives, els treballs en conjunt, les agrupacions diverses, que planteja problemes en les normes d'aïllament que hi havia fins ara, també en el professorat.
- Ens adonem que, en molts casos, les burocràcies perpetuen la ineficàcia i la injustícia econòmica i social ("*el malestar de la modernitat*" segons Charles Taylor, a Hargreaves, 1996, p. 59-63)
- Ens trobem amb voluntats polítiques globalitzadores pel que fa a l'economia i cada dia notem més mancances en d'altres aspectes i que els nivells socials es polaritzen....
- Se'ns planteja una crisi d'identitat provocada per la incertesa ideològica diferent de la tradició establerta.

Així, doncs, ens trobem en una societat amb una acceleració de descobriments científics, de tècnica, d'activitats, etc., que, comparada amb la que van viure els nostres pares i nosaltres mateixos s'esdevé més complex i

fa que ens sentim, insegurs, descol·locats i el professorat *"ha d'afrontar opcions difícils, cada dia, amb recursos escassos i poc personal, en un context de creixent empobriment de moltes comunitats"* (Apple, M. W., 2001).

Pel que s'està veient, al ciutadà i al ciutadà-professorat se li creen uns nivells de desconfiança davant l'esdevenidor, es troba a diari amb uns discursos plens de paraules buides. Tampoc es veu clar el que fins ara havien estat la moral, els valors i les ètiques i com ens trobem en el moment actual al respecte. Molta gent, després de 25 anys de democràcia on s'hi havia abocat totes les esperances del canvi, estan desenganyats i escèptics i davant les propostes que se'ls presenten, prenen actituds més individualistes i els costa molt acceptar qualsevol variació que vingui proposada per institucions o associacions. En resum tot plegat l'únic que ens aporta és confusió.

Com que és evident que cada societat té el seu propi temps i dins d'ella conviuen i es superposen temps diferents, nosaltres arrosseguem idees anteriors que ens costa conjuminar amb les idees noves.

A la història de les societats (i també de l'educació pràctica) acostumem a trobar una barreja de la tradició amb l'evolució que hi ha hagut a partir d'aquesta i amb idees noves que hi xoquen, que acostumen a ser *"corrents utòpiques que proclamen una visió totalment diferent, pel que fa al procés educatiu"* ("Informe Delors", 1996, UNESCO) se'ns adverteix *"que el proper segle (aquest que iniciem) hi haurà d'haver uns professors/es molt competents i motivats"* i que les societats i les polítiques públiques són cridades a replantejar urgentment el paper, les funcions i l'estatus social dels professors/es.

A l'informe de la Comissió Delors (1996) es llegeix

" S'incitarà cada persona a aprofitar les possibilitats

d'aprendre que se li presentin durant tota la vida i cadascú tindrà l'ocasió d'aprofitar-les... l'aportació de mestres i professors és essencial per a preparar els joves, no només per tal que abordin l'avenir amb confiança sinó per tal que ells mateixos l'edifiquin de manera resoluta i responsable"

"Mai com avui en dia aprendre s'imposa

tan fortament com activitat social; mai educar s'ha afirmat tan emfàticament com a deure cívica"

2.1.2 Context educatiu

Com he dit abans, l'educació ve condicionada pel sistema ideològic i polític dominants en cada època. D'acord amb els comentaris fets, en l'apartat de context social (2.1.1), desenvoluparé què passa en el context educatiu.

La societat liberal es proposava pels seus infants molts objectius dels quals només exemplifico:

- Un estat democràtic ha de procurar que tothom tingui igualtat d'oportunitats, per tant els nens i nenes han d'anar a l'escola
- Educar-los en els valors hegemònics (formes correctes d'estar cadascú al seu lloc, formes d'urbanitat, cal fer homes i dones bons, etc.)
- Transmetre coneixements (per combatre la ignorància) i transmetre al nen i nena tot allò que li cal per viure a la ciutat i treballar a les fàbriques (seguretat, higiene, disciplina, control, cultura bàsica, raonament correcte...).
- qui no està dintre la normalitat en queda exclòs (nens amb disminucions o discapacitats)

L'educació consistia, bàsicament, que pares i professorat traspassessin i inculquessin als seus fills i alumnes moltes coses de les que es considerava n'estaven mancats :

- Els nois/es havien d'escoltar, d'estudiar, i memoritzar per ser instruïts.
- Els pares veien els mestres revestits d'una autoritat que li confereix el "saber molt" i el "saber veritats universitàries", i l'estar en una classe social més alta.
- Aquesta autoritat es troba també a les aules, i si no hi és d'entrada el professorat farà que l'adquireixin amb uns mètodes que en podem dir "rígids".
- A les aules hi havia la discriminació de sexes
- Les classes es consideraven homogènies, el mestre explica per a tothom i tothom treballa igual
- Els materials que es tenien: guix, pissarra, paper, llapis i enciclopèdies.

No puc entrar en detalls del sistema seguit a les aules però, com he dit en el context social s'esdevenen uns moviments, uns fluxos d'entrada de nous coneixements científics, sobretot de França i Itàlia. Idees noves, desenvolupades per investigadors que creuen que hi ha una resposta diferent davant la demanda que els fa la societat i que investiguen sobre el desenvolupament de la intel·ligència, la maduresa, del nen/a etc. (estudiosos, investigadors com Claparède, Coussinet, Freinet, Montessori... 1914). Sorgeix a partir d'aquí el que se n'ha dit **L'ESCOLA NOVA**.

- A principis del segle XX es continuarà dins els canons anteriors i paral·lelament l'escola nova farà la seva aportació en llocs específics. Tot i així esmento les 5 idees fonamentals en que es basa (segons Luzuriaga, a Civantos, M. P., 2001, nº 299) i alguns aspectes que va aportar l'Escola Nova:

- 1.- Activitat
- 2.- Autonomia i llibertat
- 3.- Vitalitat
- 4.- Individualitat
- 5.- Col·lectivitat

- Procurar que en aquesta societat que ha de viure l'alumne aconseguixi ésser una persona autònoma, lliure, amb capacitat de prendre decisions, etc.
- El nen/a té un pensament, intel·ligència, i una personalitat pròpia i una disciplina interna que s'ha de desenvolupar en diferents processos d'aprenentatge i amb espais i materials creats pel cas.
- Cada nen té ritmes de desenvolupament diferents.
- Els estímuls de l'ambient són els qui atreuen l'atenció de l'infant i no l'autoritatisme.
- L'exclusió no és bona per cap infant.
- L'afectivitat de pares, mestres, etc. juga un paper molt important en l'aprenentatge
- Els nens i les nenes han de conèixer-se junts a l'aula
- S'ha de planificar tot a l'escola
- S'ha de canviar el paper del professorat
- L'alumnat ha de fer servir la llengua materna pels aprenentatges

No és pas que tots els centres educatius gaudissin d'un canvi radical en la seva manera de fer sinó que alguns podien aplicar, a la pràctica, les idees que els arribaven.

- Durant època de Postguerra, en plena dictadura, es varen tallar tota mena de moviments renovadors i s'establiren uns directrius molt rígides per part de l'administració educativa, per exemple:
 - l'èmfasi que pren la moral i la religió
 - l'estudi de la política a les escoles
 - el canvi de llengua a utilitzar i a aprendre
 - els tipus de repressió existents

- Tipus de continguts i coneixements a donar
- Càstigs i premis

Als anys 50 brillaven a Catalunya i, també a Granollers i comarca del Vallès Oriental, les escoles religioses, que havien aconseguit un gran prestigi per respondre a les directrius establertes i perquè hi assistien les classes socials més privilegiades. Al seu costat, les "escoles nacionals" que recollien les classe més desfavorides i alguna escola privada amb alguns canvis d'orientació renovadora, pedagògica o ideològica que recollia alumnes de famílies més liberals o progressistes.

- A mitjans dels 60 sorgeix, un altre moviment renovador que és l'**ESCOLA ACTIVA**, que recupera el llegat dels mestres dels anys 30, de l'**ESCOLA NOVA** adaptant-los a la societat i necessitats del moment un equivalent del que Apple M.W. (2001, nº 219), anomena "*Democracy School*", (recordem l'època de la informació que parlàvem a l'apartat anterior) . Prendran rellevància aspectes fonamentals com per exemple:

- L'entorn social influeix molt més en els aprenentatges
- A les aules entren els "mass media" (treball sobre la imatge, fotografia, cinema, diaris, tv, vídeo, etc.)
- La formació permanent com aprenentatge constant
- L'escola ha de socialitzar tothom, sense exclusions. Anys després, a la dècada dels 90, això es recollirà per llei (LOGSE)
- S'accepta la diferència com un enriquiment. Respecte, atenció i coneixement d'altres cultures que ens van arribant
- Entren els pares a participar a l'escola en uns òrgans democràtics de forma espontània , en un principi, perquè se'n veu la necessitat (es reconeixerà per part de l'Administració Educativa anys després. LOGSE)
- Torna a haver la necessitat d'anar units família i professorat perquè els nens i nenes adoptin uns hàbits i unes actituds positives .
- Es posa l'èmfasi en la forma com els nens construeixen el pensament i com desenvolupen els processos d'aprenentatge
- S'ha d'ensenyar a seleccionar la informació i reflexionar quina li convé
- Nou paper del professorat
- Noves necessitats dels alumnes

"Mentre els discursos educatius de principi de segle s'encaminaven a l'eliminació de qualsevol influència comunal o ètnica a l'hora de crear identitats col·lectives, els actuals discursos d'Educació Professoral tornen a incloure la figura del pare i el fenomen de la etnicitat en les pràctiques pedagògiques com una forma d'administrar les accions socials i la participació" (Popkewitz, T. S.,1999, p.138)
Al moviment d'Escola Activa li costa entrar a l'escola pública de forma generalitzada.

- Quan l'any 1975 es dona pas de nou a un estat democràtic, l'escola, en general, manté molta part d'ideologia liberal i es continua amb rutines anteriors (provinents d'abans i després de la guerra) que encara arrosseguem. Hi ha una extensió o generalització d'alguns aspectes de l'escola activa produït per les escoles que ja iniciaren el canvi els anys 60, i s'incorporen elements molt importants que ens aporta la societat com per exemple la tecnologia. Passa, especialment, el segon quart de segle.
- Ara, a principi del segle XXI ("*època de frontera*" segons Castells,1998, a Imbernón, F.,1999, p. 67-68), tombant de segle altre cop, davant els esdeveniments socials, pares i mestres es fan l'eterna pregunta: la nostra societat quin tipus d'educació ens demana donar als infants? Eduquem els nostres fills i alumnes per encarar-se a la societat que tenim i als temps que vénen?

"Els discursos de les ciències educatives pel que fa a l'ensenyament i l'educació del mestre tracten no només de l'ensenyament i l'aprenentatge dels nens que han de participar en les noves condicions socials i econòmiques sinó també de com donar forma a la personalitat i els coneixements del nen que ha de controlar els coneixements i els canvis socials i culturals que estan ocorrent"." (Popkewitz, T. S. , 1999, p.144)

Roberto Carneiro, en la conferència de 4 de juny de 1996, diu que a l'educador li correspon:

- *"Donar als alumnes un sentit poderós de la seva dignitat personal,*
- *de les seves capacitats a desenvolupar,*
- *de la seva força per sobreviure,*
- *de la seva obligació per participar,*
- *de la seva intel·ligència per a prendre decisions pròpies*
- *i de la virtut de seguir aprenent"*

En resum, en aquest principi de segle XXI hi ha 4 aspectes fonamentals que ho engloben tot i que marcaran el moviment educatiu:

- 1.- EL CANVI
- 2.- L'INCREMENT CONTINU DEL CONEIXEMENT
- 3.- L'ÚS DE LA TECNOLOGIA
- 4.- LA PARTICIPACIÓ A LA COMUNITAT

Pedagògicament la situació és que arrosseguem molts aspectes del segle anterior i tot i que alguns encara ens poden ésser vàlids o útils , n'hi ha que ens els hem de qüestionar i n'hi ha que els hem d'allunyar o treure perquè les necessitats educatives vénen donades d'una altra manera. Desenvolupem, mínimament, els 4 punts anteriors:

1.- EL CANVI

- Com que tot canvia ràpidament, també ho fa el saber. Com que el saber ja no és inqüestionable, caldrà que la persona sàpiga "aprendre a aprendre", conèixer, destriar i organitzar, sintetitzar,... la informació que li arriba per tot arreu i caldrà donar-li les eines necessàries per a poder-ho fer.
- En un sistema global com se'ns planteja, l'alumne haurà de construir pensament crític que el faci adonar de quin és el seu lloc en aquest món i del paper de protagonista que ell té en la història. L'alumne ha d'esdevenir una persona autònoma i lliure, amb iniciativa, creativitat, capacitat de prendre decisions, capacitat d'adaptació a situacions diferents, participativa, responsable, cooperativa, reflexiva, etc.
- La societat industrial es basava en la idea del capital humà. En el moment que la societat postindustrial fa una altra demanda, varia el concepte i, per tant, varien els rols, el de l'educació i el de l'educador. El professorat ha d'estar motivat vers el canvi i al mateix temps ha de ser motivador d'altres canvis del seu entorn. Ha de reflexionar sobre el seu paper dins l'aula i dins l'escola.

2.- L'INCREMENT CONTINU DEL CONEIXEMENT

La disminució de llocs de treball i el canvi sovintejat d'aquest (junt amb altres condicionants que no entrem a analitzar) faran que quedin moltes hores sense ocupar en una professió concreta. S'hauria de

saber gaudir de la bellesa, saber ocupar el temps de lleure i el temps d'espera adquirint nous aprenentatges i coneixements. La persona ha d'estar estimulada a l'aprenentatge continu i s'ha de pensar en l'oferta de formació que això representa.

3.- L'ÚS DE LA TECNOLOGIA

L'entrada de les noves tecnologies a l'escola no ha de ser només per a fer-ne un ús repetitiu, simplista, o superficial (com en algunes ocasions passa) sinó que ens ha de portar a ajudar els alumnes a fer servir aquestes eines amb naturalitat i per interessos educatius i positius. Els mitjans influeixen en l'opinió pública, els alumnes ho han de saber per no deixar-se manipular i perquè se'n poden aprofitar pels aprenentatges postescolars... . TOTS farem més ús de la tecnologia i l'escola s'hi fonamentarà i aquesta serà l'eina bàsica per això ens cal reconsiderar l'ús diferent dels llibres i tècniques que es fan servir. Hem d'estar atents als nous materials, a introduir eines de treball específiques per allò que ens proposem aconseguir .

4.- LA PARTICIPACIÓ A LA COMUNITAT

- Caldrà exercitar realment molts dels aspectes de l'escola activa que ha divulgat la Reforma Educativa de 1992 i que encara no s'han generalitzat en els centres. L'alumnat haurà d'adquirir flexibilitat i resposta ràpida, diàleg amb l'entorn i uns coneixements mínims que siguin la base per especialitzacions posteriors. S'hauran d'introduir elements culturals diferents dels propis per veure la diferència (en qualsevol aspecte) com un enriquiment. S'haurà d'estar atent al desenvolupament de valors i actituds que ens treguin d'aquesta individualització on ens veiem abocats, potenciant els valors democràtics com la solidaritat, la participació, la cooperació, el treball d'equip, l'estètica i l'ètica de les relacions personals, etc.

- Cal una reflexió profunda sobre els aprenentatges i impulsar la tasca de reflexió sobre el pas "*dels aprenentatges significatius a l'aprenentatge dialògic*" (amb aquest títol, Habermas 1987, desenvolupa "*una teoria de la competència comunicativa*" segons Flecha, R i Tortajada, I, 1999, p. 18) "perquè *"llenguatge i Educació són inseparables"* ("Informe Delors" UNESCO, 1996) . Llenguatge i diàleg de tots i amb tot (en el sentit de relació, intercanvi, entre les persones, amb els mitjans, amb l'entorn, amb el món...) És una actitud constant de "diàleg amb".

Com en moltes altres coses, sobretot en els temes actitudinals, s'entén que a dialogar se n'aprèn dialogant i acceptant i responsabilitzant-te del que dius i que els teus actes corresponguin amb la teva paraula i això cal practicar-ho sobre tot a casa i a l'escola, al carrer, amb els amics, amb els de pensament contrari,... creant també una consciència crítica, com hem dit anteriorment, oberta al debat i al treball conjunt, a la cooperació, i sempre afavorint l'acció.

... actualment "*el paradigma del subjecte coneixedor i transformador*

d'objectes és substituït pel de l'entesa entre subjectes capaços de

llenguatge i acció"(Flecha, R i Tortajada, I, 1999, p. 17).

Segons la teoria de Habermas, (1987) *el canvi social vindrà " a partir de l'acte comunicatiu, de la capacitat discursiva de les persones "*

(Flecha, R i Tortajada, I, 1999, p. 18.)

- Dins l'escola, caldrà repensar quina mena de continguts hem de donar i com hem de modificar el currículum per estar a l'alçada del que ens ve. S'haurà de pensar en l'educació ambiental, també en l'educació democràtica, l'educació per la pau, l'educació per una correcta alimentació, per una bona salut... Fins ara aquests temes, designats per llei com a eixos transversals, en poques ocasions s'han programat com a tals. Moltes vegades han estat tractats des d'un punt de vista superficial i en un espai de temps que no permet aprofundir en res(setmanes culturals, jornades per...)
- Pares i professorat hauran de reflexionar sobre l'autoritat del mestre, les seves funcions actuals, com encarar el ritme diferent de desenvolupament de l'alumnat (la diversitat). Hauran d'entendre i acceptar

.d'una vegada per totes, **que els infants han de desenvolupar llur intel·ligència, maduresa i disciplina interna al seu ritme**, que moltes vegades no coincideix amb el nostre i amb els del propis companys. I també hauran de **repensar de nou la forma com el nen construeix pensament i desenvolupa els processos d'aprenentatge**. Hem estat tan atrafegats fins ara, en la implantació de la reforma, fent programacions, fent avaluacions que no hi ha hagut una reflexió seriosa sobre aquests temes de la qual en poguéssim sortir una presa d'actituds conjunta de claustre, de Consell Escolar, de comunitats Municipals, per posar a la pràctica a les aules, al centre educatiu i a casa.

És una etapa realment engrescadora, esperançadora, que ens permetrà ser creatius, participar, prendre decisions... si, com diu Paulo Freire (1997, p.118) som capaços de "*recuperar la històrica militància pedagògica cap a la innovació i l'acció solidària per desenvolupar una nova cultura democràtica educativa alternativa i la recerca d'una nova pràctica social*".

2.1.3 El centre educatiu i el canvi

A tots els reptes, qüestionaments, pors i confusió que se'ns han presentat i se'ns presenten, s'ha d'afegir el que ens demostren els científics, els estudiosos, i és que també s'ha deixat l'escola "orfe d'ideologia". Ens **podem haver oblidat de deixar l'espai suficient als centres educatius per a mantenir el debat i reflexió necessaris**. Seguint Angulo, J. Félix (1993, nº 219) diríem que les preocupacions podem centrar-les, en la "*reflexió sobre l'educació i l'escola per al segle XXI*":

- *Preocupació ètica. Reflexionar sobre la classe de persona que es vol arribar a ser, la classe de societat en la que es vol viure i la classe de vida que es vol que hi hagi en ella*
- *Preocupació política. Relacionar permanentment la qüestió de l'educació amb la de la construcció, apropiació, legitimització i distribució del poder a la societat, amb la construcció d'estructures de poder que estableixen relacions de dominació i de subalternidad*
- *Preocupació epistemològica. Elaborar un pensament de ruptura i superació del que s'ha donat, coherent amb la recerca ètica de generar pensament crític que ubiqui el coneixement com a moment dialèctic de la praxis (Rigal, L., 1999, p.150)*

Si "*La finalitat de l'escola del segle XXI pensada com una "altra escola" és construir una cultura orientada cap al pensament crític que pretengui dotar al subjecte individual d'un sentit més profund del seu lloc en el sistema global i del seu potencial paper protagonista en la construcció de la història*" si creiem que "*Cada individu ha de reconstruir conscientment el seu pensament i actuació a través d'un procés col·lectiu de descentració i reflexió sobre la pròpia experiència i la dels altres i ha de tenir autonomia intel·lectual per analitzar críticament els processos i continguts*" (Rigal, L., 1999, p. 163)

Notem que en la vida dels nostres centres educatius això no sovinteja i es demostra de nou que tenim un sistema educatiu on prevalen models anteriors al costat de les noves corrents utòpiques que arriben i que ens interpel·len i és "*un moment de replantejament del paper de l'escola dins la societat, ens ha de preocupar i molt el rol del professorat entès com agent del canvi educatiu i de la transformació d'aquesta*". (Hargreaves, 1996, p 37) "*La pedagogia que emergeix de la concepció crítica de l'escola es basa en la convicció que per a l'escola és una prioritat ètica el donar poder al subjecte social facilitant-li l'atribució de sentit crític al domini d'habilitats cognoscitives i tècniques*" (McLaren, 1999, a Rigal, L., 1999, p. 162) per tant les funcions de l'escola han de ser: "*socialitzadora, compensadora i reconstructora... "Més que transmetre informació, la funció educativa de l'escola contemporània ha d'orientar-se a provocar l'organització racional de la informació*

fragmentada rebuda i la reconstrucció crítica de les preconcepcions acrítiques (Perez Gómez, 1998, a Rigal, L., 1999, p. 163)

És evident que estem lluny d'aquestes premisses, que els canvis educatius normalment, llevat de comptades excepcions individuals, són molt lents, que sempre esdevenen a partir dels canvis socials i els van darrera. Moltes vegades s'han proposat canvis i ha quedat una lleugera capa superficial.

La formació del professorat dels anys 90 es va proposar, segons es creia necessari per a la ràpida implantació de la Reforma, diferents models d'incidència i de coneixement d'aquesta sobre el canvi en els centres i en les aules. La variació de les propostes curriculars i metodològiques s'havien d'obtenir a través d'un sistema de formació generalitzada.

Si bé es va començar molt bé a Catalunya amb les escoles que van posar en funcionament el sistema, quan eren escoles experimentals, a l'hora de generalitzar la formació no s'han aconseguit els efectes que s'havien proposat. La concreció de les seqüències posteriors als "cursets de 30 hores" i l'elaboració d'unitats de programació han quedat, en molts aspectes, mancades. Els professionals no han agafat la responsabilitat de l'aplicació en profunditat que era la que hagués produït el canvi a Catalunya a diferència de la resta de l'estat (cosa que coneixem per tradició històrica: anys 30, anys 70) sinó que s'han limitat a "omplir els papers" necessaris i fer els canvis obligats que calien, en un establiment de mínims normatius.

Hem de pensar que un sistema de treball didàctic proper al que promou la reforma ja es donava a Catalunya aportat per les Escoles d'Estiu i d'hivern i dels Plans de Formació Unitaris sobretot a l'etapa de l'educació primària. S'havia d'haver anat més enllà, aprofitant la LOGSE, i, potser, encara hi som a temps. Crec que estem en un moment fonamental perquè el professorat i l'Administració Educativa es proposin canvis en profunditat.

Recordem que:

- S'ha acabat l'etapa d'implantació de la Reforma Educativa.
- S'ha aconseguit una generalització formal o parcial de la mateixa
- Sobretot ha estat imprescindible per a l'escolarització total
- Ha variat formalment un tipus d'organització escolar cosa que feia molta falta.
- Podem considerar que tothom té elaborats els PCC i que ha estat de forma participativa
- Les programacions funcionen com a eina en part del centres
- Alguns centres han obtingut un sistema d'avaluació propi
- S'han establert, per Llei, sistemes i canals de participació dels pares, alumnes, professorat, etc.
- Hi ha hagut una formació bàsica per a tots els docents
- Comptem amb un % de professionals que creuen en les bases psicopedagògiques i la metodologia que proposa i que intenten portar-la a terme

Però si anem a les aules ens trobem:

- Quines estratègies didàctiques són les més comuns des de l'any 1992 ençà?
- S'ha generalitzat un altre tipus de relació amb l'alumne?
- S'ha adoptat l'ús generalitzat de nous recursos?
- La relació del Centre amb l'entorn ha canviat, en general, des dels anys 70 amb l'anomenat "estudi de l'entorn" fins ara? Es veu l'entorn com a lloc que s'hi pertany i on puc incidir per a la millora?
- Hi ha hagut una modificació de les conductes, de més obertura, de més reflexió, estudi i anàlisi sobre el que s'està fent en el dia a dia?
- Hi ha hagut canvi d'actituds participatives?
- Hem guanyat en innovació educativa?
- Etc.

Com diu en Lluçia Núñez, *"És comprovat que el canvi de treball en les aules no s'aconsegueix amb el fet de conèixer les idees del nou model"* (1995, p.39)

S'han realitzat moltes i molt variades actuacions, la majoria d'elles han donat una divulgació sobre el tema, un coneixement general i en alguns casos unes exemplificacions que no s'endinsen en el nucli de com aprenen els alumnes i com ensenyen els i les mestres perquè s'aconsegueixi un canvi real. M'atreviria a dir que, a la pràctica, no s'ha tingut molt present el NEN en aquest canvi i s'ha tingut més interès en l'extensió del "Projecte".

Alguns canvis produïts des de l'alta administració i de forma ràpida, en aquest cas, fins i tot forçada per a un sector determinat de docents, no admessa per altres sectors (minoritaris?), són específics, concrets i puntuals canvis de pràctica i les transformacions que són subjacents i que són molt profundes no existeixen.

El canvi és difícil perquè el sistema educatiu està basat en uns currículums molt estructurats i tot el que és canvi i flexibilitat, de vegades, xoca directament i és que el saber científic encara es considera neutral, objectiu i indiscutible. La M. Subirats (1999, p. 179) diu: *"última reforma educativa espanyola, que va incorporar un conjunt de sabers transversals que encaixen amb dificultat en les programacions habituals i que van quedant com elements secundaris més que com a línies fonamentals d'educació... i és que els valors no poden ensenyar-se de la mateixa manera i amb la mateixa metodologia que les matèries instrumentals... d'altra banda es dona més alt rang jeràrquic als coneixements que a les normes i el propi professorat es sent legitimat intervenint en el terreny dels continguts"*

L'escola que es necessita, avui, per formar els ciutadans ha de treballar sobre la realitat concreta (no només a partir de...) i socialitzar l'alumnat en valors, actituds, hàbits i pràctiques democràtiques. La informació que ens arriba amb els canvis tecnològics i científics fa que ens qüestionem els processos de transmissió.

L'èmfasi que se'ls posava abans ha quedat desplaçat cap als processos de producció de coneixements (com aprendre) i de reconstrucció del coneixement (reelaboració crítica)... hem de tornar a pensar bé en la importància dels processos *"d'ensenyament-aprenentatge com instàncies de producció dialògica col·lectiva i de negociació cultural"* com diuen Freire 1985; Rigal 1991; Flecha 1994.

Per tot això hi ha d'haver *"una modificació racional de la formació del docent... superar el seu paper de politja de transmissió, passiu i instrumental... apropar-lo a l'intel·lectual transformador"* (Giroux 1990, a Flecha 1994)

2.1.4 Formació permanent i canvi

"Els models de societat antiutòpics de les dues últimes dècades del s. XX, encara que profundament ideològics, han minat força el supòsits del projecte modern d'educació" "... l'educació necessita justament a la mateixa filosofia que va servir de referència al seu muntatge fins avui". "Treballar per a l'educació com "paideia" per a tots, com construcció de l'ésser humà, per assolir la veritat, per a l'exercici del raonament, per l'autonomia i llibertat de les persones per la justícia i per la solidaritat, pel bé i pel gaudi de la bellesa" ... implica escoltar el món que tenim i insertar-hi els individus en ell com éssers conscients construïts per la cultura subjectivada" (Gimeno Sacristán, J. , 1999, p.50)

El model de professorat necessari el s. XXI no pot ser el mateix d'abans i no es pot entendre sense un canvi de pensament, actituds i comportament dels propis ensenyants. Les investigacions actuals de dins i fora del país passen per aquesta línia.

Hem de tenir present que partim d'un model de formació de llarga tradició, iniciat els anys 70:

- Proper al mestre dins el seu entorn
- que permet la relació i treball conjunt entre teòrics i pràctics
- que pot implicar tothom, si es vol
- que li calen certs graus d'autonomia i flexibilitat
- que promou l'intercanvi
- que ha de portar al canvi

En la seva tesi, en Lluçà Núñez (1995, p. 21-22) fa una introducció on detalla la situació de la formació del professorat i aquest en relació al canvi educatiu. No puc pas ara descriure-ho amb detall però és cert el que afirma que hi ha tres factors fonamentals sobre els que s'ha de treballar

- el pensament del professorat
- el context social
- i la consideració del centre educatiu

En la multifuncionalitat que es demana avui al centre educatiu, s'hi barreja l'atenció a l'aspecte físic i psicològic de l'alumne, la preparació del ciutadà, la formació per al treball, etc. Pot afirmar-se que el projecte modern s'ha ampliat i s'ha fet més borrós encara que sempre guarda un eix orientat cap a la seva funció "il·lustradora."

Si considerem, com diu Hargreaves, A. (1996, p. 39) que *"La participació dels mestres en el canvi educatiu és vital per a que tingui èxit, sobretot si el canvi és complex i afecta molts establiments durant llargs períodes de temps... i perquè aquesta participació tingui sentit i sigui productiva, no basta amb que els mestres*

adquireixin nous continguts sobre els continguts curriculars o noves tècniques d'ensenyança” Ens trobem ara que **hem de tendir a trobar noves sortides perquè el professorat fixi la seva atenció en la seva capacitat i els seus desitjos de canvi i que connecti emocionalment amb l'alumne per trobar l'espontaneïtat i la creativitat.**

S'ha de procurar que el professor/a s'uneixi amb l'alumne i vegi que *la clau del canvi està en qüestionar-se el seu caràcter pràctic*” (Hargreaves, A. ,1996, p. 40) Aquest sentit prové de les complexes i poderoses combinacions entre el fi pretès, la persona, la política, i les limitacions del lloc de treball (Hargreaves, A. ,1996, p. 40). El desig de canvi del professorat està impregnat d' *“imprevisibilitat creativa”* (Lash, S, 1990) i *“fluxos d'energia”* (Deleuze. G. I Guattari, F. ,1977) (citats a Hargreaves, A.1996)

Hi ha coses evidents: *“...els individus joves han d'identificar el seu lloc en el món i comptar amb un sistema de reconeixement de les seves pròpies capacitats com element indispensable perquè es converteixin en subjectes actius, capaços d'exercir responsabilitat i buscar i delimitar, per pròpia iniciativa els sabers que els son útils per exercir aquestes responsabilitats. Sense unes finalitats definides, l'educació no té sentit per aquells que l'experimenten.*(Subirats, M. , 1999, p 179)


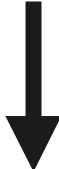

Per tant, els dissenyadors/es i organitzadors/es de la formació tenen una influència i responsabilitat molt important a l'hora de fer propostes. Si bé és lògic, lícit i necessari que part de la formació respongui a les necessitats del sistema, s'hauria d'admetre que aquest hauria de modificar plantejaments que afecten la pràctica pedagògica. **En els PFZ s'hauria de poder respondre a les problemàtiques diàries, summament importants pels canvis pedagògics.** S'hauria de poder afavorir totes aquelles propostes que, per inversemblants que puguin aparèixer als ulls del qui s'ho mira de lluny, responen a un projecte ben definit, amb un contingut aplicable i promouen la reflexió necessària per a la realització d'un avenç. S'hauria de poder comptar amb un marc prou ampli, suficientment flexible, per a canalitzar-les.

Les 4 narratives essencials del debat sobre l'educació moderna que han de ser considerades a l'hora de dissenyar formació i de treballar dins els centres són

- *“ la raó cultural*
- *la raó democràtica*
- *la raó del subjecte*
- *la raó de la incardinació en el món”* (Gimeno Sacristán, J. , 1999, p. 44-45)

2.1.5 Quadre resum

	SOCIETAT		EDUCACIÓ	
<p>Segle XIX</p> <p>Base: LLIBERTAT. INDIVIDU.</p>	<p>Alternances de poder i revoltes. Domini burgesia. Reivindicacions obreres. Intervencionisme de l'estat Llibertat política, econòmica, com a dret per tothom, de premsa, d'associació, de creença... Canvis científics (màquina vapor), noves vies de comunicació (telèfon, tren, cotxe) SOCIETAT INDUSTRIAL Economies giren al voltant dels productes Home i dona són transformadors d'objectes. Mà d'obra important El treball és un bé a mantenir indefinidament Cal un ciutadà: educat en els valors hegemònics, bon treballador, disciplinat, sa, bona persona, bon ciutadà,...</p>			<p>Principi no tothom va escola, després tothom hi ha d'anar però a 10, 12, 14 anys van a treballar Objectius: educar en valors hegemònics (higiene, seguretat, disciplina, control, raonament correcte, coneixements bàsics.) Mètode: Transmissió, disciplina, rigidesa, inculcar.(escoltar, estudiar, memoritzar, repetir) Material base: el llibre Escola: classes homogènies, discriminació de sexes, autoritat del mestre davant pares i alumnes. Qui no està dins la normalitat és exclòs</p>
<p>Segle XX</p> <p>1914-1936</p> <p>Base: Continuïtat ESCOLA NOVA.</p> <p>L'alumnat és el centre.</p> <p>Continuïtat ESCOLA TRANSMISSORA Subjecte coneixedor transformador d'objectes</p>	<p>Catalunya:Mancomunitat (Prat de la Riba) Temps d'agitació social i lluita obrera. Dictadura de Primo de Rivera a Espanya, el 1925, suprimeix Mancomunitat. Davallada indústria tèxtil i augment indústria de construcció i metal·lúrgica. 1931 Base burgesa (Macià i Companys) proclamen la República Catalana. 1932 aprovació Estatut i minsa economia. Des del 1934 és època de depressió econòmica que portarà canvis.</p>	<p>Desburocratització, laïcisme, llibertat cultural, arriben nous estudis científics de l'estranger. Importància del nen en ell mateix</p>	<p>Desenvolupament gran tasca educativa i cultural.</p> <p>L'esforç més notable es troba a l'escola primària Mètode: Es té en compte la intel·ligència de l'alumnat, la maduresa pels aprenentatges, es procura donar una resposta diferent a la societat, des de l'escola. Objectius: ensenyament en català, ensenyaments de més nivell, coneixement de l'entorn (colònies d'estiu, etc.) Materials idonis pels aprenentatges, (Montessori, Decroly, Freinet) Cursets d'estiu per a mestres,</p>	<p>Eliminació de qualsevol influència comunal o ètnica</p>

	SOCIETAT		EDUCACIÓ	
<p>1960 - 1975 Base: Continuitat ESCOLA TRANSMISSORA Subjecte coneixedor i transformador d'objectes</p> <p>Ressorgiment ESCOLA ACTIVA.</p> <p>L'alumnat és el centre</p>	<p>Dictadura. Continuitat Democràcia. Continuitat en principi Avanços tecnològics, telecomunicacions i informació Canvien les economies. Giren al voltant de les imatges. La persona ha de tenir capacitat de resposta immediata, capacitat tecnològicament, flexibilitat, ha de saber ser autònom, participatiu, responsable, capaç de prendre decisions... La família té paper molt important SOCIETAT DE LA COMUNICACIÓ</p> <p>Podem resumir el segle XX dient que és el que va de les guerres mundials al sorgiment de la Unió Europea. Que ha vist caure el poder de l'Est, ha passat per guerres cap el final de segle, amb uns EUA molt poderosos. Tot això ens porta al segle XXI.</p>	 <p>1992 LOGSE. Reforma del Sistema educatiu. Escolarització fins els 16 anys Inici centres experimentals. (generalitzada el 2000)</p> <p>Canvis programacions, avaluacions, continguts, metodologia (part ha quedat en teoria)</p>	<p>ESCOLA ACTIVA Recuperació d'Escola Nova L'ús de pràctiques socials canviaran l'individu Es recupera l'ús de la llengua catalana Qui no està dins la normalitat s'inclou, no es margina. Atenció a la diversitat Nen amb pensament, intel·ligència i personalitat pròpia, disciplina interna, ritmes de desenvolupament diferent No a l'autoritarisme. Si als estímuls exteriors. Es veu la necessitat de canviar el paper del professorat Coeducació Materials específics Relació amb famílies Inclusió etnicitat, accions socials, participació en pràctiques pedagògiques Incorporació noves tecnologies Desenvolupament de l'aprenentatge significatiu</p>	<p>Continua Escolarització massiva</p> <p>L'escola ha de procurar els processos de socialització Continuen molts aspectes de l'escola transmissora però amb passos endavant per acostar-se a l'escola activa.</p>
<p>1975-1990 1990-2000 Base: Continuitat ESCOLA TRANSMISSORA amb elements d'escola activa.</p> <p>Generalització ESCOLA ACTIVA.</p> <p>L'alumnat és el centre</p> <p>Base: COMUNICACIÓ. INFORMACIÓ.</p> <p>El nen com individu que desenvolupa les seves</p>				

potencialitats				
SOCIETAT		EDUCACIÓ		
<p>Segle XXI 2000- 2.....</p> <p>Base: Es mantenen trets anteriors, barreja de tot.</p> <p>Previsió: Canvi. Increment coneixement. Tecnologia. Participació.</p> <p>Entesa entre subjectes capaços de llenguatge i acció.</p> <p>L'educació com a "paideia"</p>	<p>Democràcia estable. Alternança progressistes-liberals Poder en mans de la tecnologia i l'economia. Globalització mundial Influència dels mitjans Molta mobilitat (més electrònica) El treball es redueix, menys estabilitat laboral, més especialització laboral Menys recursos naturals Onades migratòries fortes Incertesa científica i ideològica Formes de decisió més cooperatives</p> <p>Partim amb la idea que s'ha de construir, a partir del diàleg, una Europa que vol la pau i el respecte per la diversitat i les diferents cultures. Una Europa forta davant els EUA i amb llibertat i respecte a la vida i al medi.</p>	<p>Des del 1990 ençà és època de frontera Sentiments d'inseguretat, presa d'opcions difícils, confusió, replantejaments... Temps de canvi Immersos en processos no controlats individualment Desconfiança en institucions Cal donar forma a la personalitat i coneixements de l'alumnat que ha de controlar coneixements, canvis socials i culturals. El centre educatiu haurà de modificar currículums, posar al dia els continguts. Hi ha una problemàtica ambiental.</p>	<p>Objectius: Donar als alumnes un sentit de la seva dignitat personal, capacitats a desenvolupar, força per sobreviure, obligació de participar, intel·ligència per prendre decisions i seguir aprenent tot sol Ensenyar a aprendre sol Conèixer, destriar, sintetitzar informació Ajudar a desenvolupar pensament crític, iniciativa, creativitat, reflexió Ensenyar a gaudir de la bellesa, ocupar el lleure, estimular l'aprenentatge continu Estimular diàleg amb l'entorn Dotar de coneixements base per especialització posterior Conèixer elements culturals diferents dels propis Desenvolupar valors i actituds que el treguin de la individualització, democràtics, per la pau, alimentació correcte, salut, de cooperació, treball d'equip, l'estètica i l'ètica de les relacions personals Comprendre influències de les NTIC Professorat: Canvi Mètode: Desenvolupar intel·ligència, maduresa, i disciplina interna de l'alumnat al ritme diferent de cadascú. Possibilitar la construcció de pensament i desenvolupament dels processos interns. Desenvolupar l'aprenentatge dialògic Material: coneixement i ús de Noves Tecnologies Noves eines de treball, reconversió de l'ús del llibre</p>	
<p>On hi ha colors [] [] ntinue →</p> <p>trets característics liberals i escola transmissora</p> <p>On hi ha colors [] [] →</p> <p>s'afegeixen trets progressistes</p> <p>On hi ha color [] s'esdevé i cal donar resposta →</p>				

2.2 CONCEPTUALITZACIÓ

En la primera part d'aquest capítol (2.1) he descrit els marcs generals socials i educatius amb que ens hem trobat perquè crec que el passat ens marca i posa els fonaments d'on som ara de la mateixa manera que nosaltres estem posant els del futur .

Sobre el camp de l'educació cal mirar les coses a curt, mitjà i llarg termini (és a dir amb perspectiva de futur) i a fer-ho ens ajuda el saber qui som i d'on venim.

Com s'ha vist en l'apartat anterior (2.1) hi ha hagut uns moments històrics de "glòria pedagògica" i s'han donat sempre que els docents han pogut tenir control sobre el procés de l'educació (cosa que alguns autors tornen a reivindicar (Imbernon, F. , 1999, p. 65).

Hem vist (de forma ràpida) la crisi de l'escola dels dogmes, de les veritats infal·libles. També coneixem que l'educació en aquests moments ha deixat de ser patrimoni exclusiu dels centres escolars perquè el fet educatiu és molt complex i cada cop es dona més fora de les parets de l'aula (Imbernon, F. , 1999, p. 66)

He exposat el pensament de diferents autors actuals pel que fa a les visions de futur que podem tenir.

En aquesta segona part del capítol exposaré alguns conceptes que m'han servit de base per a la recerca i algunes definicions que ajudaran al lector/a a fer una interpretació més correcte del procés que he seguit i del resultat del treball.

2.2.1 Definicions prèvies o preliminars

Conceptualització: Formar conceptes. Organitzar un conjunt de coneixements en un sistema conceptual. (G.E.C. , 1978, Vol. V, p. 448)

Mètode: certes formules que són el camí del treball./ Manera sistemàtica de procedir. (G.E.C. , 1978, Vol. X, p. 30)

Metodologia: *la lògica dels mètodes* (Walker, R., 1997, p.161). Aplicació coherent d'un mètode (G.E.C. , 1978, Vol. X, p. 30)

Investigació: Acció d'investigar (G.E.C. , 1978, Vol. VIII, p. 654) / és una recerca portada a terme d'una manera sistemàtica i contrastada que , en el nostre cas, es pretén que vagi lligada al canvi de la manera de fer del professorat a l'aula .

Separo **investigació sobre l'educació d'investigació educativa**. La primera és una investigació racionalista, la segona la que ha d'estar incorporada dins la Formació Permanent del Professorat.

Tècnica: "*pràctica detallada de les estratègies*" (Walker R., 1997, p. 61)

Implicació: de vegades qüestionada "l'estatus" jeràrquic. Com diu l'A. Corominas (1988), es "*dona a diferents nivells: implicació afectiva, implicació històrica, implicació professional,*" etc. També es dona en diferents graus i qualitat

Validesa d'una prova: és el grau de precisió amb el qual la prova utilitzada mesura realment allò per al que fou dissenyada.

La fiabilitat: és el grau de consistència o estabilitat amb la qual la prova mesura una variable donada.

Eficàcia: aconseguir el que hom es proposa

Eficiència: aconseguir el que hom es proposa però amb el mínim cost i esforç

2.2.2 Els paradigmes de la recerca interpretativa i crítica

Ja he dit en apartats anteriors que la ciència no està apartada del món sinó que pertany i depèn d'un context social. També, en el nostre cas, ens interessa més la intencionalitat de les actuacions que ens porta a una comprensió de les mateixes i ens possibilita entendre les motivacions.

El paradigma interpretatiu " *té una concepció diferent sobre la naturalesa de la realitat, de la finalitat de la ciència, dels criteris de validesa, etc. respecte la perspectiva positivista*" (Colàs, M. Pilar, 1998, p. 49). Tal com ho veig, s'ha d'entendre la realitat de forma global i plena d'interrelacions, múltiple, i ha d'ésser estudiada des d'aquest punt de vista, de forma holística ho poden avalar escrits de Guba i Lincol 1982, 1985, i Colàs, Ma. Pilar, 1998, p. 50 i Gimeno, 1998 i Imbernón 1999...

El paradigma interpretatiu, de llarga tradició (ve de l'hermenèutica), ens permet treballar amb molta varietat de fonts (la "*fenomenologia, historicisme, interaccionisme simbòlic*" en són les bases (Jacob, 1987, p. 48) per a intentar comprendre les accions i les complexes i variades conductes que es donen. És el més adient si recordem que la finalitat d'aquesta investigació és comprendre els fenòmens. No s'ha pretès, i em repeteixo, treure un model generalitzable. Em remeto, de nou, al Projecte presentat tot recordant que el paradigma interpretatiu Pretén la comprensió de les accions que realitzem. Segons Colàs, M. P., 1998, p. 49 podem resumir els postulats en:

- *La ciència no és quelcom abstracta i aïllat del món sinó que depèn del context social...ja que és dintre seu que els subjectes interpreten els seus pensaments, sentiments i accions*
- *La conducta humana és més complexa i diferenciada que en d'altres éssers vius per tant no la podem explicar igual com es fa amb les ciències de la natura*
La comprensió s'ofereix com alternativa a l'explicació causal i predicció de la proposta positivista
- *Les teories són relatives ja que cada societat actua amb valors propis i aquests canvien amb el temps. D'aquí en deriva el qüestionament de la validesa universal, de l'objectivitat i la científicitat*
- *La realitat és múltiple, és intangible i per tant ha de ser estudiada de forma holística, integral*
- *La finalitat de la investigació serà comprendre el fenomen*

El treball té, seguint Goetz i Lecompte (1988, p. 69 i següents, a Gimeno, X. 1998 i a Núñez, L, 1995) un caràcter inductiu perquè partim des de la realitat planera, des d'abaix de la tasca. També té caràcter generatiu perquè pretenem arribar a uns constructes a partir de les dades que hem obtingut. És constructivista, perquè les unitats d'anàlisi comencen a aparèixer durant l'observació i és subjectiu perquè reconstruïm unes "*categories específiques que els participants faran servir per conceptualitzar les seves pròpies experiències i la seva visió del món*" (Colàs, M. Pilar, 1998, p 50)

D'altra banda crec que he pogut conjugar, en alguns aspectes, l'anterior paradigma amb el de l'enfocament crític.

A partir de la "*teoria crítica del coneixement*" de Habermas, J. podem dir que els pilars on s'assenta aquesta teoria "*parteixen de la recuperació d'elements del pensament social*" (Colàs, M. Pilar, 1998, p 51). Si apuntem les característiques que l'autora ens mostra a les pàgines 51-52 es veurà que bona part m'ha estat també útil pels capítols posteriors:

- *"Ni la ciència ni els procediments metodològics emprats són asèptics, purs i objectius"*

- "L'explicació de la realitat que dona la ciència no és objectiva ni neutral ja que obeeix a un interès humà al qual es serveix"... "La missió de les ciències crítiques és ... fer que els mecanismes causals subjacents siguin visibles per a tots aquells a qui afecten, a fi de permetre una superació..."
- La metodologia que es propugna és la crítica ideològica...L'autoreflexió, coneixement intern i personalitzat permet prendre consciència de com la història i la biografia contribueixen en la forma de veure's cadascú, en els rols de cadascú, i en les expectatives socials."

Els valors ocupen un lloc predominant des d'aquesta perspectiva crítica.

La teoria i la pràctica són inseparables i, per tant, els fets són analitzats des de les dues vertents.

Cal tenir present que també està lligat, com he dit, amb la teoria constructivista del coneixement perquè "aquest es desenvolupa en un procés de construcció i reconstrucció" (Colàs, M. P. , 1998, p. 53)

Seguint aquesta teoria els participants s'han de convertir en investigadors però

en el cas concret d'aquesta experiència no ha pogut ésser així totalment i en conseqüència, en els resultats (no en el plantejament) hi haurà més components de caire interpretatiu que crític.

Des del punt de vista crític la realitat és dinàmica i evolutiva i som agents actius de les modificacions i canvis i de la construcció d'aquesta. Si bé dins el paradigma crític "La finalitat de la ciència no és només explicar i comprendre la realitat, encara que això és necessari, sinó contribuir a l'alteració d'aquesta" (Colàs, M.

Pilar, 1998) crec que a partir del paradigma interpretatiu i amb la comprensió de fets hi va inherent, associat necessàriament, la voluntat provocadora d'anar més enllà, de contribuir a modificacions (encara que, de vegades no s'explicitin) i "la formació del caràcter en els hàbits de reflexió!" (Colàs, M. Pilar, 1998). Inconscientment em va sortint a tot arreu perquè és la base en la que crec per obtenir el canvi de la professió del docent .

En resum, per clarificar la base investigativa que he utilitzat i fent una adaptació de Goetz i Lecompte, 1988 p. 69 i següents, citat per Gimeno, X., 1998, p. 51)

PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ INTERPRETATIU I CRÍTIC	
	Visió múltiple i holística, dinàmica, evolutiva i interactiva del fet i la realitat
	Comprensió de relacions internes per a contribuir a la millora a través del canvi
	Amb un coneixement pràctic, amb explicacions de les accions que impliquen teorització de conceptes
	Influència dels valors en el procés
	Teoria i pràctica no es poden separar
	Interaccions amb els objectes d'investigació
	Paradigma qualitatiu

2.2.3 Pel que fa a l'Avaluació

2.2.3.1 Definicions:

Si mirem alguns diccionaris generals i especialitzats trobarem les definicions que, per desgràcia, han prevalgut i encara prevalen: l'avaluació com a "mesura".

Vull donar la informació necessària trobant exemplificacions (en el PFZ del Vallès Oriental i en la pròpia experiència) que ens permetin veure un enfocament diferent de l'avaluació en general, i en particular en la formació del professorat o en l'avaluació educativa. Vull deixar clar que el concepte d'avaluació és més ampli i més complex que el de "medició". Com diu Angulo, F. (1993, p. 8) *"El concepte d'avaluació té mes sinònims dels que un bon diccionari de la llengua espanyola podria suportar"*

a) Avaluació: Acció d'avaluar (G.E.C. , 1978, Vol. II, p. 756)

Avaluar: Determinar ,especialment de manera aproximada la vàlua o valor d'alguna cosa (G.E.C. , 1978, Vol. II, p. 756)

b) Avaluació: Activitat sistemàtica i contínua, integrada dins el procés educatiu, que té per objecte proporcionar la màxima informació per a millorar aquest procés, reajustant els seus objectius, revisant críticament els plans i programes, mètodes i recursos i facilitant la màxima ajuda i orientació als alumnes... és un judici de valor sobre una descripció qualitativa (Diccionario de las Ciencias de la educación, 1983, , Vol I, p. 603)

c) Actualment, a la Normativa del Departament d'Ensenyament, l'avaluació es troba en lleis i decrets fent ja referència a la millora qualitativa. Es considera bàsica l'avaluació que fa referència a conèixer la consecució dels objectius proposats i la forma com poden influir els diferents components del sistema.

L'avaluació en general requereix:

- Recull sistemàtic d'informació ----- escriure
- Anàlisi i valoració----- interpretar
- Presa de decisió----- actuar

Requerirà, també un tipus d'organització, estratègies i instruments.

d) En l'àmbit de la Formació del Professorat, l'avaluació s'ha vingut realitzant com a consulta d'opinions al destinatari de la formació

e) En l'àmbit empresarial l'avaluació està lligada, preferentment a les actuacions en els llocs de treball

f) En la Memòria del PFZ del curs 98-99 es diu que *"la finalitat de l'avaluació és la de tenir elements per establir modalitats, atendre necessitats i fer una oferta que generi activitats innovadores"*

2.2.3.2 Tipus d'avaluacions definides dins el PFZ Vallès Oriental I

En el PFZ del Vallès Oriental I, han anat sorgint al llarg dels anys unes definicions de diferents tipus d'avaluació que específicament:

- **Avaluació inicial:** la necessària per a conèixer el punt de partença individual sobre aptituds, interessos, coneixement previ, motivació, expectatives de l'assistent a les activitats.
- **Avaluació Formativa:** aquella que ha de servir, bàsicament perquè el grup s'autoavaluï, faci una parada en el procés de treball, reflexioni sobre el que està fent, reorienti les tasques... des d'aspectes materials fins a personals i la incidència a l'escola (Memòria-Programa 96-97)

- **Avaluació processal o processual o de progrés:** és la que permet conèixer les condicions en que es desenvolupen les activitats i prendre mesures, si calen durant el procés. La informació s'utilitza de forma immediata per a prendre decisions i fer modificacions durant l'activitat
- **Avaluació de seguiment:** és aquella que serveix per a conèixer l'opinió dels assistents a les activitats i modificar aspectes necessaris sobre el procés d'aprenentatge que s'ha obert i que siguin per a la millora. El sentit de l'avaluació recau en la recollida sistemàtica d'informació per a poder fer les valoracions i prendre les decisions més convenients continuadament a fi i efecte de millorar aspectes, esmenar deficiències i proposar noves activitats de cara el proper curs (acta 25/11/92)
- **Avaluació qualitativa:** és la que permet aconseguir elements útils per a poder conèixer l'impacte de les activitats a les aules i als centres. Va adreçada a l'assistent i ha de tenir un llenguatge diferent, un estil diferent, i procurar-se aliats que augmentin la credibilitat, ha de ser convincent, creïble i útil per aquells a qui va dirigida (adaptació de la p. 10 de Walker R.)
- **Avaluació de l'impacte:** És la que permet valorar els canvis d'intencions i d'actituds que impulsen una modificació de la pràctica. Conèixer també els efectes entre els seus companys en el desenvolupament de les seves tasques individuals i en col·laboració
- **Avaluació final:** permet veure el nivell de realització dels objectius proposats i a partir d'aquí plantejar-ne d'altres pel curs següent.

2.2.3.3 Evolució del concepte d'avaluació al llarg del temps

Des d'un punt de vista històric, podem dir que tot i que els especialistes posen els seus inicis en els anys 30 , és en els anys 60 que es planteja l'avaluació més extensivament per a poder començar la rendabilització de les activitats. Aleshores es definia:

Avaluació: procediment que, a partir d'una informació sistemàtica sobre un element rellevant, ens permet jutjar el seu valor en relació als objectius proposats i prendre les decisions adequades per a la millora . O, també, "acte educatiu de millora del procés d'aprenentatge i una ajuda a l'alumne" (Diccionario de las Ciencias de la educación, 1983, Vol I, p. 603)

Cap els anys setanta, Xavier Gimeno (1998) resumeix d'alguns autors:

Avaluació: " Una conveniència, necessitat organitzadora d'un entrellat de fets desordenats, lleis, conceptes, construccions, principis, en una forma sistemàtica, amb sentit, manejable, que constitueix un intent de comprendre el que coneixem referit a un fenomen donat" (p. 19)

Els anys 80, amb noves experiències, hi ha una demanda d'adequació al món econòmic. A Anglaterra es lliga l'avaluació a una descentralització i, per tant, l'avaluació va lligada a la informació dels usuaris i a tenir més o menys recursos. A França , també, en relació als recursos que se li donen al centre, es van creant organismes d'avaluació.

Els anys 80 es definia *"un model teòric o descriptius-explicatius-predictius com a conjunt de supòsits, conceptes i proposicions interrelacionades de forma laxa que configuren una visió del món"* i *"els models prescriptius normatius operatius com a disseny de procediments o processos òptims que proposen possibilitats d'actuació pràctica en relació amb un fenomen concret"* (Gimeno, X., 1998, p.20)

És a partir dels anys 90 que hi ha un nou enfocament i un nou element molt important: **no s'avalua per rendibilitzar sinó per a la millora.**

Els anys 90 trobem als autors Stufflebeam i Shinkfield (1989, ar Gimeno, X., 1998, p.20) que diuen:

Avaluació "és el procés d'identificar, obtenir i proporcionar informació útil i descriptiva sobre el valor o mèrit de les metes, la planificació, la realització i l'impacte d'un objecte determinat, amb la finalitat de servir de guia

per a la presa de decisions, solucionar els problemes de responsabilitat i promoure la comprensió dels fenòmens implicats."

Segons en Xavier Gimeno, (1998, p. 20) Stufflebeam i d'altres, "*es tracta de l'ús del mètode com una aproximació utilitzada en la investigació i l'avaluació educatives per tal de reunir dades que s'utilitzaran com a base per a la inferència i la interpretació per a l'explicació i la predicció, per a la valoració i la presa de decisions"*

Com es pot veure, uns enfocaments (primers) posen èmfasi en la mesura, mentre els altres el posen en el procés i la presa de decisions. De totes maneres, segons es posi més força en un enfoc o altre sortiran uns models diferenciats. Cada autor es basarà en el que millor cregui.

La definició d'avaluació dependrà, també, del context educatiu on interactua:

- *rígid i selectiu, tipus d'avaluació sancionador i restrictiu*
- *obert i democràtic, tipus d'avaluació orientadora i crítica* (Diccionario de las Ciencias de la educación, 1983, Vol I, p. 603)

2.2.3.4 Grans blocs d'objectes avaluatius en la Formació del professorat

Els grans blocs que es troben en el PFZ del Vallès Oriental I i que, es poden generalitzar pel que he trobat en la bibliografia, són:

- les necessitats i demandes formatives del professorat en exercici
Normalment la necessitat del centre es transforma amb demanda que especifica durant la detecció i que més endavant es concretarà detalladament en l'oferta formativa d'activitats. Posteriorment l'activitat és avaluada i la resposta que s'ha donat a la necessitat del centre també ho pot ser (però això no és tan freqüent)

- Els desenvolupaments i organització dels PFZ

Aquí coneixem l'experiència d'avaluació del FOPI de Cornellà (López, 1984), la portada a terme per l'ICA de la Universitat de 1986 i la del PF del Prat de Llobregat (Rul, J. coord. 1992) i que informa sobre els plans de formació duts a terme des de l'any 89 al 91 i el de Pere Darder i A, López, portada a terme en els Centre Municipals de Barcelona que es va fer entre el 88 i el 95 dedicat a la participació dels seus integrants personal i institucionalment.

En el Vallès Oriental s'han portat a terme en diferents ocasions (anys enrere, com es veurà) experiències avaluatives del PFZ i fins i tot amb la creació d'instruments per part del seminari coordinador.

El que és comú i d'àmbit general són avaluacions parcials de parts d'organització i funcionament.

- L'impacte i efectes sobre la pràctica del professorat

Encara no s'observa un tipus de pràctica molt general en aquest sentit. Les referències són la necessitat d'avaluar (García Álvarez, 1993 p 119-127 i 1997 p 49-110 i X. Gimeno, 1998, p 227 i Núñez, Ll. 1995, i d'altres)

- Impacte i efecte sobre l'aprenentatge dels alumnes

Aquest és el millor indicador per a considerar l'impacte de la formació, la finalitat última de l'ofici de mestre. (García Álvarez, 1997, Núñez, L. 1995)

2.2.3.5 Finalitats de l'avaluació

En general, es consideren 5 tipus principals de finalitats que es pretenen amb l'avaluació d'actuacions formatives: (Pain, 1993, a Gimeno, X, 1998, p. 223)

- Correctiva: millorar l'acció formativa
- Verificadora (o de diagnòstic) : Comprovar els objectius aconseguits
- Formativa: Considerar una oportunitat de formació per als qui participen en l'avaluació
- Econòmica: Mesurar la rendibilitat de l'actuació formativa
- Sociològica: observar els canvis produïts en l'entorn escolar

Hi podem afegir:

- d'orientació i reorientació: de tot el procés, estructura i funcionament a través del "feedback o retroalimentació de la informació que s'ha recollit
- de control

2.2.3.6 Per aquesta recerca

Com es veurà he agafat el model d'avaluació de l'impacte però crec que seria una avaluació molt estreta si em limités només a veure l'impacte que l'activitat ha tingut perquè només dependria de la incidència i repercussió en l'assistent i la seva aula.

Si bé és cert que aquest era el punt de vista que predominava en l'inici, quan vaig presentar el Projecte per a la Llicència, ara, al final, no puc deixar-ho d'aquesta manera i, per tant, si alguna variació hi ha hagut del Projecte inicial al Treball final ha estat el d'anar més enllà del que havia pensat. No es tracta només de proporcionar al Departament uns instruments per a l'assegurament de l'eficàcia i eficiència del que estem fent en els PFZ sinó d'entrar a fons en una nova forma d'avaluar útil per a tots aquells que hi participen (departament, assistents, comissions, inspecció, centre...) i una forma de canvi de disseny de la formació. Crec que cal treballar per substituir criteris de quantitat per criteris de qualitat. Cal anar cap un canvi d'enfoc de l'avaluació i possiblement de la formació perquè existeix una coherència entre les formes d'avaluar, les funcions i els objectes.

▪

2.2.4 Pel que fa a la Innovació

Igual que el concepte d'avaluació, pel que fa al d'innovació trobem diferents concepcions teòriques.

El fet de parlar "d'impacte de la formació permanent" suposa focalitzar l'estudi vers **els canvis o resultats de les innovacions o tendències de canvi a partir de l'assistència a una activitat del PFZ**, al menys en els llocs on s'ha fet aquesta recerca.

Què vol dir innovar? Quines diferències hi ha entre innovar i renovar? Si mirem el diccionari (G.E.C., 1978, Vol. VIII, p. 622) ens trobarem

Innovar = introduir novetats en alguna cosa

Renovar= Fer de nou. Fer que una cosa vingui a substituir la de la mateixa naturalesa que hi havia abans (renovellar)

Renovació= Acció de renovar (transformació, modificació...)

"...La innovació és l'efecte produït com a resultat de la incorporació d'una novetat a una realitat ja existent que resulta modificada" (González Sokler, 1988, p. 650; a Gimeno, X. 1998, p. 56)

Entenc que la renovació pedagògica, en alguns llocs, es pot entendre com sinònim de projecte innovador que impulsa noves experiències educatives sobre la base de les existents però la innovació posa més l'accent en el canvi i es produeix quan es posa de manifest una insatisfacció davant d'una situació i ens proposem millorar-la.

El concepte, en el nostre cas, està en **entendre la innovació com a canvi qualitatiu de la praxis a l'aula i/o a l'escola, a partir d'una activitat de formació** a la que el professor/a assisteix (fins avui, voluntàriament), individualment o en companyia del claustre.

La innovació entesa com a creació, invenció, investigació està, encara, llunyana del Centre Educatiu (hi ha excepcions) però tenim l'obligació d'intentar motivar per a que es doni i ens hem de proposar actuacions perquè formi part de la feina quotidiana.

Si traspasséssim aquest concepte d'innovació, als nivells d'empresa veuríem que està molt desenvolupat i es porta a terme amb una exigència importantíssima per a la qualitat. El Sr. Carles Sans i Ravellat, director del CIDEM (El Periòdic, 11/ 2000,) diu: *"No és més innovadora l'empresa que més inverteix sinó la que millor desenvolupa els seus productes, defineix els processos productius i gestiona el coneixement i la tecnologia"*, és a dir, que, per a ell, innovació és bona gestió.

Si veiem el que diu l'Eugeni Terré i Ohme, gerent d'innovació tecnològica del CIDEM. *"A tots els sectors es pot innovar gràcies a la gestió del coneixement i la tecnologia"*... Per ell hi ha

"...Cinc activitats clau del procés d'innovació:

- *generació de nous conceptes*
- *desenvolupament de producte*
- *redefinició dels processos productius*
- *redefinició dels processos de comercialització*
- *gestió del coneixement i la tecnologia feta al mateix temps que les anteriors"*

"La innovació no és un acte puntual, arrenca d'una planificació" Pere Berga (Director d'R+D d'Almirall Prodesfarma (p. 18)

"La innovació és una necessitat vital" Gabriel Navarro Martorell (President i Director general d'Infinity Comunicaciones SA

"No es pot mantenir el lideratge sense continuar potenciant la innovació que és el camí del progrés, adaptació a l'entorn canviant i creixement i millora de la competitivitat" Joan Llibre (Director d'investigació de Carburons Metàlics) *"La innovació s'ha de mesurar i concretar en fets i projectes"*

"La innovació consisteix a fer un treball dur per generar de forma permanent bones idees i convertir-les en productes d'èxit comercial al mercat" Julio Moya (Director Gral. d'ASM (produeix màquines automatitzades)

"La innovació és treball dur, més que no pas genialitat" diu el profes. Peter Drucker

Si extrapolem el que l'empresa explicita i la societat que ens envolta creu de la innovació del món de la indústria al món educatiu, podríem dir que:

La innovació arrenca d'una planificació, es basa en un millor desenvolupament de les tasques, millor definició dels processos, millor gestió del coneixement i de la tecnologia i un treball constant ("dur" el qualifiquen), i potenciant unes activitats bàsiques, generant o aplicant nous conceptes, posant-los en pràctica i a l'encens analitzant-los i valorant-los, tornant a redefinir els processos, si cal, i gestionant bé els recursos sobretot els tecnològics. I, a cada lloc, pel context on es desenvolupa la praxis, aquests fets funcionen diferent i no són comparables perquè cadascú gestiona la innovació dedicant més esforç a unes activitats que a d'altres per tant no es pot comparar la capacitat d'innovació entre diversos centres sinó dins un mateix centre i al llarg del temps.

Seria desencaminat entendre que aquest podria ésser un bon model de definició per a remarcar la innovació dels centres educatius del segle XXI?

Comparem la definició que ens ha sortit amb la visió de Xavier Gimeno (1998) a la p. 55 on cita a De La Torre 1994, (p. 380-381) sobre la forma de veure la innovació:

- *La innovació com a sistema de cohesió dinàmica, on queden destacats els elements d'entrada o canvi planificat, procés o canvi realitzat i sortida o alteració efectiva del sistema.*
- *La innovació com a procés comunicatiu, donant importància a les relacions interpersonals i ens les estratègies per a difondre-la i adoptar-la*
- *La innovació com a conflicte i proposta negociada i consensuada on es destaca l'alternança entre l'equilibri i el desequilibri.*
- *La innovació com a solució de problemes, on l'èmfasi es posa en l'anàlisi de possibles estratègies per a solucionar-los i l'adopció de la més adequada, observant finalment les modificacions produïdes*
- *La innovació com a gestió de canvi formatiu, on cal destacar els elements que fan referència al desenvolupament personal, grupal institucional i comunitari"*

Veiem que:

- les dues visions es complementen
- els factors més rellevants del canvi són:
 - Quantitat i qualitat del personal
 - Eficàcia de l'administració
 - Grau de direcció i consens i coordinació en relació als canvis que es pugui produir
 - Recursos suficients

El canvi no depèn únicament del professorat sinó que depèn del sistema on s'ubica (per exemple el concepte de gestió com a part dels processos estratègics de l'organització per aconseguir un alt nivell també depèn del tipus de formació que es dona als professionals)

2.2.5 L'avaluació i la innovació com a relació dialògica i afectiva

Sense comptar amb el diàleg i l'afectivitat és impossible que es pugui donar el fet educatiu en grau òptim ni que es pugui tenir possibilitats de fer una bona avaluació per a la innovació. Aquest és un tret fonamental que poques vegades es té present. Des de l'experiència personal sabem que les "*dificultats es tornen possibilitats*" (Freire, P. , 1997) però si no compremem que la persona és la base de tot, no es pot avançar. No n'hi ha prou amb una bona preparació tècnica.

Els valors i actituds del professional es traspassen en forma de currículum ocult (paraula en desús en la que crec fermament). La curiositat, estar al dia en aspectes inherents a la pròpia tasca, conèixer què passa al voltant i al món, l'esperança, la responsabilitat ètica, la il·lusió, l'alegria, la disponibilitat, l'obertura de mires, la utopia, la coherència, la tolerància, la llibertat, el respecte, la voluntat, les ganes de transformació, els somnis, l'actitud democràtica, el compromís, el diàleg,surten a l'hora de posar-se a treballar ja sigui amb l'alumne o amb els companys o en la pròpia formació.

La desídia, l'autoritarisme, el dogmatisme, "apoltronament", la mecànica repetitiva, l'acceptació de les coses sense qüestionaments, l'adaptació al que ens és més fàcil, la irresponsabilitat, les "moralines", l'orgull, l'autosuficiència, la neutralitat davant els fets, el desinterès, la inseguretat.. no produiran mai canvis per molta formació que es faci.

Tots aquests i molts **d'altres factors intervenen i també s'aprenen a base de la pràctica**. I alguns d'ells, si pensem atenció veurem que són elements importantíssims per a la bona avaluació, per exemple, la curiositat, aprendre a fer-se preguntes, les ganes de fer-ho tot bé, ens fan aportar elements d'autoavaluació constant.

El que fem respecte a innovació i avaluació ha d'estar dins el marc de la pretensió de lligar amb el currículum ocult afectiu i amb un posicionament i voluntat dialògica total per part nostra i hauria d'ésser així, també, en la presa de decisions però aquest es un camí, com veurem, complicat perquè moltes vegades les decisions per a modificar elements per a la millora, no depenen del PFZ, el sobrepassen.

"La dialogicitat és una exigència estratègica" si l'entendem com una comunicació i intercomunicació entre subjectes. *Suposa maduresa, seguretat en la pregunta, serietat en la resposta* (Freire,P. , 1997, p.109)

Canviar es difícil però possible i cal fer-ho malgrat les dificultats, a poc a poc. Els canvis en el PFZ i els canvis a l'escola s'han de procurar, s'han de motivar, s'han de promocionar, s'han de produir si de mica en mica es va introduint l'avaluació formativa, l'avaluació qualitativa i una cultura avaluativa i formativa pròpia

CAPITOL III

RECERCA

CAPÍTOL III

3.- RECERCA

3.1 Procediment de treball

El primer disseny de l'estudi estava ja recollit en el Projecte inicial. He hagut de fer algunes modificacions del mateix, sobre la marxa, però que no l'han variat en gran mesura.

En els inicis, en presentar el Projecte de Llicència, ja vaig fer una prèvia selecció de l'àrea a investigar.

Primer hi ha hagut una etapa de familiarització amb el treball de recerca. En un primer moment, àvida de coneixement que m'ajudés, vaig iniciar la lectura indiscriminada de bibliografia i posteriorment uns tipus de lectura guiada i selectiva que m'ha permès elaborar el marc teòric.

Amb les indicacions del Professor Francesc Imbernón vaig emprendre la tasca des de diversos fronts o aspectes, avançant en paral·lel en fonaments teòrics, creació d'instruments, investigació d'arxius, etc.

Després he aprofundit en la revisió d'anteriors investigacions tan pel que fa a l'avaluació de PFZ com pel que fa a la història de la formació.

Finalment he tornat a la bibliografia específica i, molt seleccionada, per omplir els espais de saber que m'havien quedat més fluixos o buits.

Tant pel que fa al marc teòric com el pràctic, he intentat realitzar la investigació al mateix temps que he anat redactant escrits diversos (informes), de manera tan resumida com ha estat possible, però procurant el màxim de rigor. He seguit uns procediments minuciosos (documentació molt estructurada) per tenir les dades ordenades en cada un del fronts oberts:

Com he dit en el capítol I, he dividit la recerca en dues parts que conflueixen al final:

Primera part: Recull de materials i recerca de dades del PFZ del Vallès Oriental I pel que fa a l'evolució de l'avaluació al llarg del temps.

Segona part: El mateix pel que fa a l'avaluació d'activitats actuals, amb 6 professors/es amb qui he treballat sobre el model qualitatiu d'avaluació

Abans de tot, ha estat necessari:

- El recull d'altres materials i recerca de dades demanant opinions, visitant Comissions de PFZ, entrevistes amb professors/es, mantenint reunions amb el grup de treball del CRP i l'ICE, etc.
- L'elaboració i validació d'instruments de recollida d'informació.
- El treball de camp amb l'aplicació d'instruments elaborats.
- La modificació de molts petits detalls que m'havien passat per alt

Després ja he pogut passar a:

- L'anàlisi de les dades resultants
- L'elaboració d'informes
- Els resultats finals tractant de buscar explicacions, comparacions, relacions,... que ens confirmessin el que pensava i passar a escriure l' Informe Interpretatiu i d'orientacions final.

He esmerçat una bona part del temps a fer els desplaçaments precisos i les entrevistes adequades amb els responsables i estudiosos abans mencionats i hi ha hagut una forta dedicació a l'estructuració dels materials, a la lectura i a la reflexió que m'ha permès l'elaboració de les informacions, vistes les relacions, la fonamentació i analitzada la situació.

Finalment he pogut formular algunes tendències i donar per finalitzat el treball un cop elaborada la Memòria.

El desig obvi és que aquesta tasca permeti definir algunes orientacions futures pel que fa a les comissions i als propis docents i , com a mínim, posi els fonaments de futurs treballs d'aprofundiment sobre el tema o bé indueixi a treballs d'ampliació d'algun dels aspectes tractats aquí com a col·laterals.

Esquema del procés de treball personal que he desenvolupat

Aquest quadre ha servit, també , per donar-lo a totes aquelles persones que han estat agents de l'avaluació perquè tots poguéssim saber on es volia arribar (resultat previst), ja que no hem elaborat el disseny d'avaluació conjuntament. Cosa que hagués estat la desitjable. (s'ha donat junt amb la presentació primera dels indicadors i categories).

I FASE	Font d'informació	Metodologia	Instrument	agent	Resultat previst (i realitzat)
<p>Revisió del disseny , partint del Projecte inicial Primers contactes.</p> <p>Activitat d'inici d'obtenció d'informació</p>	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arxiu CRP - Aportacions membres Comissió PFZ i CRP - Experiències externes (altres CRPs, tesis,...) - Bibliografia <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa PFZ curs actual - Equips Directius - Professorat - Diari 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentació del treball - Entrevistes membres PFZ i CRP. - Demanda de col·laboració de la secretària del PFZ i disseny de temporització i tasques - Elaboració del quadre de treball - Recull de materials per a lectura - Obtenció de llibres per a lectura - Lectura dels referents bibliogràfics - Elaboració d'instruments pel resum de les lectures (fitxa buidat) <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentació del treball individualment als agents de l'avaluació - Demanda de col·laboració i consens - Elaboració de materials (quadres de treball, categories, indicadors, primers qüestionaris de treball) 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fitxa buidat arxiu CRP del PFZ de cada curs - Fitxa buidat llibres i documents - Bibliografia i documentació <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - aquest quadre per lliurar - Primers llistats de categories i indicadors - Segons llistats de categories i indicadors - Graelles de buidat per a la validació 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Membres Comissió PFZ i CRP - Investigadora - Col·laboradora (E.) <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professorat en exercici per a 1ª. revisió de categories i indicadors - "experts" per a 2ª. revisió i validació final - avaluador/a que en aquest cas és la Investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents procés de treball consensuat amb els agents (aquest) <p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recull de documentació i bibliografia sobre el tema - Fitxes resum PFZ de cada curs. Anotacions - Fitxes resum de cada document llegit. Anotacions - Resums i anotacions de la investigadora - Informes de la participació d'altres CRPs <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtenció de primeres categories i indicadors - Graelles amb categories i indicadors validats - Qüestionari pausat per triangular l'opinió de les primes informacions sobre el Programa PFZ curs actual - Informe sobre "Primeres informacions" - Qüestionari per omplir els Equips Directius - Qüestionari per al buidat del diari d'aula i l'autoavaluació
Llicència d'estudis.	Curs 2000-2001. M. Rosa Vergés	Clemente		- 67 -	

	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mateixes: memòries del PFZ i del CRP - Internet - Bibliografia i documentació <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equips centres educatius (claustrat o equip directiu) - Professorat mostra (assistents a activitat) - Formadors del PFZ corresponents a les activitats escollides 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura per part de la investigadora. - Omplir fitxes ja preparades, fent resums i notes <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboració d'instruments per a les entrevistes i anàlisi de material, a partir dels indicadors obtinguts - Tria de la mostra - Entrevista amb Equip Directiu centre (al menys un membre) - Entrevista individual amb assistents per informar i demanar diari i autoinforme i discussió sobre indicadors. - Treball amb col·laboradora - Modificacions - 1ª. Entrevista amb formador/a - Treball sobre el diari i la feina quotidiana a l'aula 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els mateixos i ordinador <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guies per a l'avaluadora en el treball de camp - Guia d'anàlisi del diari - Autoinforme assistent - Qüestionari pel buidat del diari i l'autoinforme - Fitxa-guio per la primera entrevista - Bloc per a presa de notes - Gravadora 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigadora <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Col·laboradora CRP - Professorat mostra (assistents) - Formadors d'activitats - Investigadora 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar fitxes - Inici d'elaboració de resums i descripcions <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llistat de criteris per escollir la mostra - Guies per a les entrevistes semiestructurades pels assistents i formadors a l'activitat - Guies estructurades pel treball de camp de la col·laboradora - Qüestionari del buidat del diari i autoinforme - Informes pel buidat d'entrevistes
II FASE	Font d'informació	Metodologia	Instrument	Agent	Resultat previst (i realitzat)
Obtenció d'informació	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tot el recull anterior (continuïtat) <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professorat assistent - Formadors/es - Materials aportats pels assistents 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuïtat <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realització d'entrevistes - Modificació final d'indicadors i preguntes, si cal. - Lectura i anàlisi de materials. - Estructuració dels mateixos per a les descripcions i informes 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuïtat <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fitxa-Guia d'entrevistes - Guia d'anàlisi i buidat d'entrevistes - Informe d'entrevistes 	<p>1ª. Part PFZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuïtat <p>2ª. Part centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistents - Formadors/es - Col·laboradora (E.) - Investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenció instruments definitius per a l'avaluació - Informació vària estructurada - Descripcions de la col·laboradora - Informes de la col·laboradora (intravistes) - Diferents informes
III FASE	Font d'informació	Metodologia	Instrument	Agent	Resultat previst (i realitzat)
Descripció a	- Tot el recull anterior (guies,	-Escrits descriptius	- Els escrits que surten de	- Investigadora que es	- Aconsecucio dels objectius

partir dels resultats obtinguts	descripcions, informes, transcripcions, fitxes bibliogràfiques, etc.)	a partir de la lectura i anàlisi de tot el que s'ha realitzat	l'avaluador/a i dels professors/es	coordina, quan cal amb col·laboradora i amb altres agents esmentats	proposats
Elaboració de conclusions orientatives		- Elaboració d'informes	- Tot el que s'ha recollit i estructurat		- Informe final que orienta als participants i Comissions PFZ en l'avaluació,
Elaboració Memòria		- Estructuració i ordenació de materials	- Ordinador		- Memòria final del treball
		- Lectura d'informes als participants a l'avaluació per consensuar l'escrit final	- Fitxers		
		- Elaboració de conclusions i memòria final	- Apunts i notes		

Esquema del procés de treball que s'ha desenvolupat entre els centres educatius, assistents a l'activitat i col·laboradora de la recerca

	Equip directiu	Tasques del /la Professor/a escollida com a mostra (assistent a l'activitat)	Alumnes	Col·laboradora en la investigació
FASE I	<ul style="list-style-type: none"> - Informació a cada centre. Implicació en el tema. - Com fa la proposta de formació als profes. Breu informe - Pactar i autoritzar l'entrada de l'avaluadora al Centre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reunió primera d'informació, acceptació i participació en el treball - Proposa variacions que creu oportunes en categories o indicadors més significatius. - Revisió dels instruments. Aportacions - Deixa part del seu diari a l'entrevistador/a - Omple autoinforme avaluatiu - Entrevista individual amb col·laboradora. - Posada en comú de l'anàlisi del diari 		<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista amb Equip Directiu - Primera entrevista amb assistent - Segona entrevista amb assistents
FASE II		<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista individual amb col·laboradora - Modifica alguns aspectes del guió de l'entrevista 	- Deixen alguns treballs.	- Tercera entrevista amb assistent
FASE III	- Participació de conclusions finals que aporta la col·laboradora	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en valoracions d'informes - Participa en la valoració i modificació de l'informe final 		- última entrevista amb assistent i equip directiu

3.2 Unitat d'anàlisi

El treball que s'ha portat a terme ha estat més complex del que m'esperava. Puc afirmar d'entrada que la lectura de llibres m'ha anat molt bé però en un primer moment m'ha suposat una lectura densa i de desorientació. Després em vaig poder adonar d'on podia anar emmarcant el meu treball i finalment crec que puc dir que coneixent els paradigmes de la investigació educativa (Soltis, 1984, citat per Colàs, M.P. , 1998, p.44) vaig tendir a reafirmar el que havia avançat en el projecte com a més positiu pel meu treball i tarannà personal: Partir del model d'enfocament interpretatiu-qualitatiu i el model de crítica-d'acció. Crec que hi ha aspectes d'una i altra que, barrejats, m'han ajudat a obtenir els resultats desitjats amb el màxim de fiabilitat, tenint present que la Reforma del Sistema Educatiu les recolza totes.

He procurat que el meu paper d'investigadora fos el de mantenir una constant interacció i relació amb els objectes de la investigació, implicant-me en el procés encara que hi hagi hagut la col·laboradora del CRP del Vallès Oriental I, i en les relacions humanes i permetent que els valors hi ocupin un lloc molt important.

3.3 Metodologia de recerca

La metodologia emprada ha resultat complexa, no pas en la seva concepció sinó en la seva realització pràctica. Si bé tota està enfocada a recollir informació bàsica per a la presa de decisions i aportar coneixements de les situacions, comportaments i actituds que es donen en el cas que he triat, s'ha hagut de fer un doble treball per donar resposta a:

- la primera part (recerca històrica)
- la segona part (treball de camp).

En el capítol II, punt 2.2.2 ja he parlat de paradigmes i tipologies de recerca. Hi ha molta teoria i molts models que parlen sobre el tema però es veurà que el meu interès s'ha centrat en trobar un sistema per a conèixer l'impacte que la formació de zona produeix en el centre i l'interès que té l'avaluació de les activitats del PFZ pel propi Centre Educatiu ja que ho entenc totalment relacionat. (estudi crític) Així, doncs, com que l'objectiu fonamental és **proporcionar la informació necessària perquè l'avaluació qualitativa es vagi incorporant en els centres i en les Comissions i influir en els processos**, el meu treball ha tendit a fer ús d'una barreja de models, tècniques i procediments.

He fet ús del mètode d'estudi de casos múltiple aplicat a 3 situacions i , com he dit abans, seguint una investigació qualitativa un sistema de deducció-inducció-deducció. És de caire interpretatiu, amb recollida de dades, amb instruments qualitatius mitjançant l'anàlisi de materials i documentació, observacions específiques i entrevistes. Amb els criteris de rigor i credibilitat de la recerca humanístico-interpretativa (Erikson, 1989)

He pres l'opció per l'ús de la metodologia qualitativa en investigació educativa. També l'ús de la triangulació de tècniques de recollida de dades , altres tècniques d'investigació qualitativa, diversificació de les fonts d'informació, etc.

Cal tenir present, també, que m'he vist obligada a simplificar tot el que he pogut perquè l'avaluació es pugui fer amb els recursos i temps "anormals" dels que es

disposa durant una Llicència i poder veure si aquest tipus d'avaluació pot ésser integrat dins les "Avaluacions dels PFZ" de forma real, normalitzada i sistemàtica.

En la primera part, la de la investigació, podríem dir-ne, "històrica", s'ha d'acceptar la premissa que "Les pràctiques socials estan considerades com "actes de recerca" com a "teories en l'acció" o com a "sondeigs hipotètics" que s'han de valorar reflexivament i en funció de la potencialitat que promou el canvi significatiu. (Gimeno Sória, X. ,1998, p. 49)

Per la segona part, he agafat una mostra polietàpica de professorat de la zona en la que s'ha estudiat com funciona, enguany , el model que proposo d'avaluació qualitativa. Tenint en compte que els investigadors qualitatius destaquen la presència d'un intèrpret (avaluador/a, una col·laboradora en aquest cas) en el camp, a mida que anava seguint el procés de treball (encara que fos a meitat de l'estudi) amb la seva informació i la que jo obtenia, he pogut substituir o modificar preguntes perquè el meu objectiu era que s'entenguessin bé els instruments i si els primers no eren prou vàlids, es modificaven. A aquest sistema , Parlett, M. i Hamilton, D.(1976) li digueren "*enfocament progressiu*"

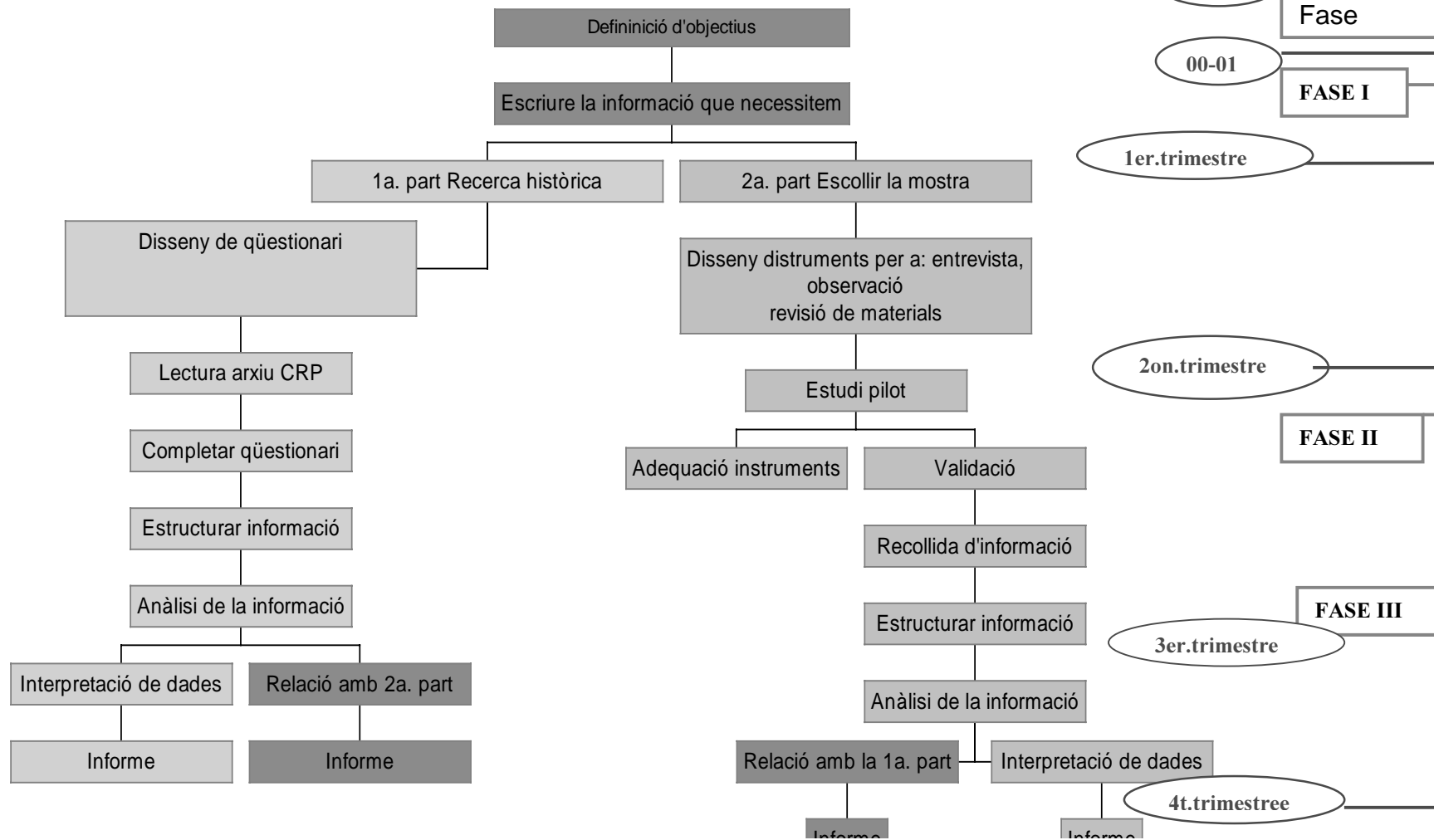
He tret les conclusions a partir de les observacions i altres dades que enumero, i les contrasto amb les de cursos anteriors.

He tingut sempre present que l'estudi de casos és "empàtic, no intervencionista", sempre que he pogut he intentat aconseguir la informació discretament , tractant de comprendre com veuen les coses els mestres i intentant preservar les "realitats múltiples", les visions diferents i fins i tot contradictòries (en cas d'haver-n'hi) del que passa.

En resum i per clarificar, la base metodològica que he utilitzat la podem trobar en el quadre i l'organigrama de treball que segueixen:

CARACTERÍSTIQUES METODOLÒGIQUES DE LA INVESTIGACIÓ INTERPRETATIVA PROPOSADA	
	El principal objectiu és la comprensió
	Observació empírica i categorial
	S'investiga percepcions, sensacions i vivències naturals. Investigació observacional contemporània amb concepció múltiple de la realitat
	Amb un disseny obert i flexible, dialèctic.
	Amb un estudi de cas d'investigació històrica (PFZ Vallès Oriental I) dintre del qual hi ha l'estudi de casos
	Amb estudi de 3 casos (activitats desenvolupades durant el curs) en mostra polietàpica d'assistents, seguint mètode generatiu, inductiu-deductiu, constructiu, verificatiu.
	L'investigadora i una col·laboradora fan la recollida de dades amb tècniques qualitatives i de comunicació personal
	Per a l'anàlisi amb tècniques de reducció, exposició, participació dels agents, fases intermitges i conclusions. Anàlisi històrica i de fonts documentals, anàlisi constructiu
	La investigació segueix els criteris de credibilitat i validesa consensual

ORGANIGRAMA DE TREBALL



3.4 MARC CONTEXTUAL

PRIMERA PART

3.4.1 Breu Història del PFZ

Abans de parlar dels Plans de Formació Permanent del Professorat a la Zona (PFZ) cal comprendre d'on vénen i com s'adquireix aquesta predisposició i inquietud del professorat del nostre país a la formació permanent. Val a dir, d'entrada, que la Comarca del Vallès Oriental ha estat una zona especialment consciencijada, compromesa i fidel amb aquest acte continuat de creixement professional, fins el punt que, en ple any 2001, segons fonts de Delegació Territorial de Barcelona Comarques, "*en general hi ha una regressió en la demanda i assistència de formació a les zones, excepte en el Vallès Oriental I que continua en creixement*"

Al llegir aquest apartat convindrà tenir present el marc teòric del Capítol II perquè hi ha aspectes que hi estan estretament vinculats en moltes ocasions encara que hi faci poques referències.

Per la brevetat de temps que tinc al fer aquest estudi només podré fer un petit resum que serveixi de recordatori de diferents formes d'organització que han desembocat, al final, en els Plans de Zona.

Entenc que aquests s'han d'emmarcar en àmbits més amplis per ésser ben compresos però no puc fer aquest desenvolupament que requereix un altre tipus de recerca i que el lector pot intentar fer des de la vessant teòrica (punt 2.1).

Haig de començar esmentant les "*Converses Pedagògiques*" de principis de segle com a inici de les **necessitats d'aprenentatge permanent amb els intercanvis de didàctiques concretes** per part dels mestres i les mestres de Girona. Posteriorment vingué l'atracció que produïa tot allò que arribava de l'estranger i començaren a tenir els "*cursillos de vacaciones*" a Suïssa, Itàlia, França i Bèlgica, on s'enviava un representant del professorat perquè, al tornar, ho expliqués, amb tota mena de detall i materials, als altres que s'havien quedat a l'espera. Es així com neix una formació permanent, a partir de la **necessitat d'intercanvi de metodologies, d'intercanvi d'activitats i recursos concrets, d'inquietud individual per "fer-ho millor", d'obtenir tècniques i mètodes nous d'aplicació directa a l'aula**. Hi havia, al mateix temps, la voluntat de reflexió sobre la pròpia pràctica a través del contrast de maneres diferents de fer de mestre.

Amb la Mancomunitat sorgeixen les **Escoles d'Estiu** que seguiran amb l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Les Escoles d'Estiu ja són una formació institucionalitzada i que tenen un abast més ampli. Varen fer arribar al professorat de Catalunya les noves corrents filosòfiques i pràctiques de la pedagogia del seu temps. Va tenir especial rellevància la Dra. Montessori i Decroly, Coussinet, Freinet,... (coneguts des de 1914). És l'esclat de **L'ESCOLA NOVA** al nostre país. Es crearen les escoles: "*Fundació Horaciana d'Ensenyança*" (director: Pau Vila) "*Escola Vall Paradís*" (director Alexandre Galí) "*Mútua Escolar Blanquerna*", etc.

Fent un parèntesi, no em puc estar de mencionar el matrimoni de mestres compost per Maria Tuset i Joan Montaña que, a Granollers, ens explicaren oralment, de forma directa i planera, el que varen poder viure en aquesta època i com era d'important, per ells, **la il·lusió renovadora enfront de l'escola tradicional** existent. Tenien posats els ulls especialment en el que arribava d'Itàlia (Montessori a qui havien conegut personalment) i de França (activitats a la naturalesa i partint de la realitat, diaris i notícies, pels nois/es més grans). Els mestres catalans volien posar en pràctica les innovacions europees, feia temps s'havien creat les escoles abans dites, la Sra. Maria havia treballat un any a Blanquerna i a Granollers desenvoluparen una gran tasca en l'Escola d'Adults de LA UNIÓ LIBERAL (del 1926 al 1936) al C/ Anselm Clavé i crearen, l'any 1940, "**L'Escola Montessori**" amb la programació, materials i filosofia que la prestigiosa metgessa els havia encomanat. Era tanta la dedicació aleshores que, durant el curs es feien portar revistes i llibres editats a França i a Itàlia i mantenien contacte amb

professors/es d'aquí i d'allà a fi de millorar el que havien après a l'estiu i revisar la seva aplicació a la pràctica (també aquest és un sistema de Formació Permanent)

A Granollers va permetre que molts alumnes des dels anys 40 als 60 tinguessin una escola adaptada a les seves necessitats reals, amb un sistema d'aprenentatge d'hàbits i de coneixements bàsics partint de la manipulació i experimentació, amb un coneixement de l'entorn més proper (amb hort, galliner, cants, dibuixos, materials etc.) i amb un tracte personal, individual i afectiu que era com una perllongació de la pròpia llar. L'ESCOLA MONTESSORI, del C/ Príncep de Viana/Guayaquil, ha estat un punt de referència pels mestres Granollerins. Per completar aquesta pinzellada, recomanaria el llibre "**Mestres Montaña, el seu treball i la seva època**" de Ferrer, T. M. i altres, editat pel Casal del Mestre i Ajuntament de Granollers, 1986.

Tornant a reemprendre el fil històric general, més endavant, amb la guerra Civil, com he dit en el capítol II, vindrà la desfeta, la repressió contra els mestres més compromesos, les pèrdues dels llocs de treball, exilis, etc. i s'imposarà al professorat unes directrius i uns reciclatges amb temes molt específics com són la formació patriòtica, religiosa i ideològica.

Segons Corominas, A. (1988) el 1945 es promulga la "Ley de Enseñanza Primaria" i el 1957 sectors de l'Opus Dei en fan el desenvolupament en concordança amb el desenvolupament econòmic i social. Hem de remarcar que estem en un moment d'alça del sector neocapitalista i, per tant, de nou en una època de més preocupació per l'escola, de més necessitat de donar-li una orientació de cara al treball, d'intentar l'ampliació de l'assistència d'alumnat a aquesta, de creació d'edificis escolars dels quals s'estava molt mancats, etc.

El 1964, continuant en aquesta roda de reorientació del sistema educatiu, el primer cicle d'ensenyament tindrà un nou enfocament i es dictarà l'extensió d'obligatorietat de l'escolaritat fins els 14 anys.

Paral·lelament hi ha un moviment d'uns joves mestres que es troben a Barcelona. Antics alumnes de les escoles de la República que s'oposen al model pedagògic predominant i en cerquen, àvidament, un altre semblant al que ells havien conegut. Es proposen recuperar el llegat dels i les mestres de l'ESCOLA NOVA a través d'antics professors/es del 1931 i inicien un tipus de formació permanent empesos per la **necessitat de canviar l'escola**. Dediquen hores d'intercanvi, de reflexió i reunions per establir unes didàctiques, un sistema organitzatiu escolar d'acord amb la seva ideologia. Aprofiten les vesprades per a trobar-se amb els grans mestres, investigadors i pedagogs de la nostra terra (Galí, P. Vila, Artur Martorell, Angeleta Ferrer, germanes Canals...) i inicien un sistema periòdic de formació permanent consistent en uns debats-aprenentatge a les cases d'aquests. Mentre, creaven escoles adients al que creien (Talita amb M. Teresa Codina al davant, Ton i Guida, amb M. Antònia Canals, etc.). Tots ells eren mestres vocacionals, amb una grandíssima il·lusió per l'ensenyament i els infants, alguns provinents de sectors cristians progressistes, persones inquietes, amb molt bona base cultural (universitària, alguns) que coincidien en un mateix concepte de país i mantenien un arrelament a l'entorn proper. Creien en una escola oberta a tothom i especialment per als més desvalguts, catalana, arrelada al medi, etc. i creien en l'educació com element de canvi social. El grup format per M. Antònia Canals, Marta Mata, Enric Lluch, Pere Darder, M. Teresa Codina, Jordi Cots, Anna M. Roig, etc. aconseguiren crear l'escola que volien i aconseguiren, al mateix temps, crear l'**Associació de Mestres ROSA SENSAT** i, amb ella, fer ressorgir al seu entorn un nou moviment de Formació de mestres, que actualitzava el model dels anys trenta. Al cap de 2 anys ja hi havia un sistema de coordinació entre les escoles de l'Associació. La primera "xarxa" que hi hagué a Catalunya. Amb això i les activitats d'hivern i escoles d'estiu, es donava pas a una formació que suplia les mancances de la formació inicial, que optava per un canvi i, que al mateix temps, oferia resistència i, fins i tot, oposició a l'escola tradicional existent. Aquesta generació fou un pont importantíssim per a traspassar el saber i l'experiència dels anys 30 als nous mestres i fer-ne l'adaptació necessària.

De nou un moviment sorgit des del propi treball, des de la pròpia pràctica quotidiana organitza la Formació Permanent. El 1965 "Rosa Sensat" obre la seva seu de Barcelona a tot Catalunya i comencen els "*cursos de tarda i nit*" i les *Escoles d'Estiu*. Altre cop, de forma voluntaris, els professionals amb tarannà més inquiet i innovador s'apunten al canvi. És un moment de voluntat innovadora de l'escola des dels fonaments a les tècniques de treball. A l'Escola d'Estiu es recupera el model de cursets i espais de debat de principis de segle. I a l'Escola d'Hivern els seminaris de treball i d'aprofundiment.

L'any 1968 gent de comarques que han format part de Rosa Sensat des dels seus inicis ja comencen a parlar d'algun tipus de descentralització davant de dos imperatius:

- la quantitat de professorat que es desplaça de comarques a l'Escola d'Estiu de Barcelona
- l'apropament de la formació al lloc de treball dels docents, el centre educatiu

Comencen així les primeres **Escoles d'Estiu Comarcals** que, immediatament i a partir de la pròpia necessitat, donaran pas a algunes activitats d'hivern. Entre d'altres, en foren pioneres les comarques del Vallès Oriental , Penedès, Maresme, Osona, Bages,...

L'any 1970, sota associacions o institucions no governamentals (a Granollers, "Amics de la UNESCO", filial de Barcelona, presidida per Antón Cañelles) es van succeir els cursos i les trobades amb la unitat i la característica que cada moviment de mestres els dona. Comença a les comarques una important tasca de reciclatge en primer lloc i de reflexió i aprofundiment dels fonaments teòrics de la pedagogia a emprar en segon lloc. També el manteniment d'espais de trobada i debat professional. Tot plegat substitueix una formació permanent institucional inexistente i la millora de la formació inicial rebuda en les "*Escuelas Normales*."

Actualment, a aquells moviments de mestres que l'únic afany que tenien era facilitar la Formació Permanent , el màxim possible, a tots els companys i companyes de la seva comarca, apropar-la al seu lloc de treball, recollir les experiències novadores d'altres països, debatre, intercanviar i aprendre de les experiències dels altres, tenir llocs per parlar dels problemes comuns, etc. se n'ha convingut a nomenar Moviments de Renovació Pedagògica (MRP).

A partir del 1981 els MRPs de Catalunya començaren a trobar-se entre ells i organitzar trobades periòdiques, prenent la investigació com a mètode de renovació i davant del paper substituir que realitzen pel que fa a Formació Permanent del Professorat, reclamen convenis amb el Departament d'Ensenyament per a l' Escola d'Hivern i d'Estiu. És d'aquí que en sortiran, uns Plans Comarcals de Formació Permanent del Professorat (PCF).

Aquests moviments de mestres foren els que posaren les bases d'una Formació Permanent que seguirà, de manera ininterrompuda a quasi tot Catalunya, fins els nostres dies.

Com bé està documentat, la formació que s'havia donat havia tingut un caire totalment voluntarista i individual pel que fa a les activitats organitzades pels MRPs però també hi hagueren uns intents de formació-reciclatge, de caire més segmentat i puntual pel que fa a les Institucions Oficials Acadèmiques. Val a dir que entre aquestes i els moviments no hi havia cap tipus de coordinació o planificació conjunta, a no sé que es donés en algun cas aïllat que no he pogut conèixer. (em cenneixo al Vallès Oriental)

Anava creixent ,molt lentament, un altre esperit i una altra manera de veure la funció de "*Inspector/a de Enseñanza Primaria*," al menys pel que feia al tema que estem tractant però, totalment lligat a les necessitats del model educatiu que imperava en aquell moment. Sorgeixen com a "reciclatge" unes minses i temorenesques propostes oficials que , de manera puntual com ja he dit, pretenen "posar el mestre al dia". Foren intents esparsos amb oferta de cursos sobre metodologia i didàctica, dels que he trobat documentació a la nostra zona de l'any 1968, 1969 i 1983

L'any 1982 entra un nou element que contribuirà decisivament (en uns llocs més que d'altres) en els canvis que anirà fent la Formació Institucional. Neixen els Centres de Recursos Pedagògics , Servei del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, amb la voluntat de donar resposta i suport a la renovació pedagògica des de diferents angles que no especificaré perquè es troba a l'ordre de 31 d'agost de 1982 on "*s'aprova el Programa d'Ajuda a la Renovació Pedagògica proposat per la Direcció General d'Ensenyament Primari...*" i "*es faculta a la Direcció General d'Ensenyament Primari per crear cadascun dels Centres de Recursos Pedagògics..*". (veure annex 11) És a la mateixa ordre on surt proposada la creació del CRP "d'àmbit comarcal" de Granollers (i d'altres). A l'ordre de 13 de novembre de 1983, "*es regulen les funcions dels Centres de Recursos Pedagògics i dels Camps d'aprenentatge*" (annex 11) Aquí es fa "*palesa la tradició de renovació pedagògica de Catalunya, caracteritzada per una recerca rigorosa de la qualitat, arrelament al medi i perfeccionament dels mestres*"... i en el desplegament de les funcions, a l'apartat f) de l'article tercer , diu "*Promoure activitats de cooperació entre les escoles per tal de beneficiar-se de l'intercanvi d'experiències educatives*" i en l'apartat g) diu "*estimular la participació i oferir col·laboració a... activitats de perfeccionament del professorat a partir de la dinàmica específica del sector.*"

Serà aleshores que la persona que va començar el treball del CRP de Granollers i coordinadora del mateix, la mestra d'E.G.B. Isabel Compán, es sumarà als MRPs en l'organització de la formació permanent donant-li el suport més adequat en cada moment.

Els anys 1983 i 1984 s'inicien uns models de formació permanent, portats a terme paral·lelament al treball diari dins l'aula, que es concretaran en els Plans Comarcals de Formació en algunes comarques i en els FOPIs (Plans de Formació Permanent Institucionals) en d'altres. Els primers sorgits de la necessitat del professorat i canalitzats a través dels MRPs. Els segons a proposta del Departament d'Ensenyament .

Ambdues experiències es poden portar a terme perquè hi ha uns Inspectors/es d'Ensenyament, (la majoria de primària) i els Instituts de Ciències de l'Educació que animen aquesta tasca.

Els FOPI, es proposen una coordinació de la formació institucionalitzada a les zones i, *"son una nova via de Formació Permanent que el Departament d'Ensenyament ha obert ...i els seus objectius són:*

- *"Atendre la formació permanent dels mestres en exercici partint de la realitat on es troben...amb el compromís pel que fa a la renovació pedagògica de l'escola i de les diverses institucions que intervenen en el procés educatiu*
- *Trobar una nova via perquè els alumnes de les Escoles de Mestres facin les pràctiques...entroncant la formació inicial i la permanent*
- *Aconseguir una renovació pedagògica de tota la institució docent"* (Antúnez, S. i d'altres, 1987)
- *Les activitats predominants són els seminaris dels quals "...el seu mètode bàsic hauria de ser l'anàlisi i la reflexió, alhora que un intercanvi i contrast de les pròpies experiències..."* (Generalitat de Catalunya, 1982, a Antúnez, S. i d'altres, 1987)

Es porta a terme, el curs 82-83, el primer a Cornellà, al voltant del CRP, a partir d'una proposta de Pere Darder i José A. López. Aquests feren una anàlisi de la situació de l'escola a Catalunya i llençaren la possibilitat de realització d'una Formació Permanent en horari lectiu (Corominas, A, 1988) on el professor/a de l'aula era substituït per alumnes de l'Escola Normal que estaven realitzant la fase de pràctiques. Com es veu, la intenció era partir de les necessitats i dinàmiques en que es trobava el professorat per intervenir de cara al millorament d'aspectes específics que també pretenia el propi Departament d'Ensenyament, per exemple la catalanització. Després d'aquesta experiència en nasqueren d'altres al voltant dels CRPs de Sta. Coloma de Gramanet, Badalona, Berguedà, l'Hospitalet de Llobregat, etc.

Al costat dels FOPI es desenvolupen de forma natural, vinguts de la pròpia història i dinàmica del moviment de mestres i com a conseqüència d'activitats anteriors, els Plans Comarcals de Formació Permanent del Professorat. Aquests són la voluntat d'entitats i institucions de coordinar totes les ofertes de Formació que arribaven a les zones (en el nostre cas la comarca) per tal d' oferir un sol projecte coherent i mancomunat. S'accentua el treball comarcal quan s'impliquen els Inspectors d'Ensenyament **que creuen en i es comprometen amb** aquest tipus de formació.

Els seus objectius principals són:

- **Atendre la formació permanent dels docents en exercici apropant aquesta a l'escola i aportant-li elements per a una renovació pedagògica arrelada al medi**
- Trobar una continuïtat de les escoles d'Estiu per aprofundir durant el curs i tenir un lloc d'intercanvi i de posada en comú de les pràctiques docents
- Activitats diverses (tan pel que fa a la modalitat de formació, temàtiques i àmbit territorial) per a donar cabuda al màxim de necessitats dels/les professionals en exercici tot i que s'intenta fomentar la tendència cap a treballs de grups en els quals *"...el seu mètode bàsic hauria de ser l'anàlisi i la reflexió, alhora que un intercanvi i contrast de les pròpies experiències..."*(Generalitat de Catalunya, 1982, a S.Antúnez i d'altres, 1987). És a dir, la metodologia coincideix amb la dels FOPI però no la concreció en el desenvolupament d'aquesta.

Com que sorgeixen a partir de les Escoles d'Estiu i substituint les d'Hivern, tenen una evolució semblant en diferents llocs geogràfics i es comencen quasi simultàniament a Granollers, Mataró, Osona, Terrassa, etc. L'any 1985 ja trobem la primera publicació d'una experiència, en concret del Pla Comarcal de Terrassa a Cuadernos de Pedagogia nº 131, novembre 1985. I he trobat que el 1986 el Pla Unitari del Vallès Oriental, es coordina amb el

de St.Joan d'Espí i el d'Osona per mantenir un intercanvi sobre els processos avaluatius, cosa que demostra que a diverses zones del país es dona aquest model de forma consolidada i avançada.

Com hem dit, els Plans Comarcals s'ubiquen en àmbits geogràfics que faciliten el desplaçament del professorat i intenten apropar-se cada cop més al lloc de treball. Hi ha un primer model de gestió del Pla que és portat pels Moviments de Mestres (MRP) que tenien la seva definició explícita sobre el tema en el Document d'Escola Pública de Lleida de 1986 i que, segons Corominas, A. (1988), dins el model escrit consta:

(és resumit)

- La importància de lligar formació Inicial i Permanent
- La definició del model de col·laboració
- L'intent d'integrar teòrics i pràctics
- La importància que la formació permanent sigui benefici col·lectiu i no individual
- La necessitat de cercar noves estructures que possibilitin la relació entre institucions
- La necessitat de lligar Formació Permanent, Projecte Educatiu de Centre i treball d'aula

En la resolució de 31 d'agost de 1984 (annex 11) surten les instruccions de la Direcció General d'Ensenyament sobre diversos aspectes funcionals dels CRP pel curs 84-85. En el punt 2, apartat 2.2 tracta de la "*formació permanent dels Mestres*" explica la diversitat d'institucions i entitats que organitzen formació permanent i especifica que *"els CRPs, com a serveis de l'Administració Educativa cap a l'escola, han d'atendre fonamentalment les prioritats que determina el Departament d'Ensenyament i que són conseqüència dels criteris generals..."* "*La competència de la formació permanent dels mestres des de l'Administració Educativa Autònoma, per a tots els nivells educatius,... correspon a la Direcció General d'Ensenyament Universitari que recull, vehicula, i coordina les prioritats que proposa cada Direcció General de nivell educatiu. Les formes d'organitzar i oferir les activitats són molt diverses i estan en funció de les estructures existents a cada territori, necessitats, demandes i recursos disponibles..."* En l'apartat 2.2.4 *"...Els CRPs prioritzaran la prestació qualitativa de serveis, l'estímul d'activitats i l'intercanvi d'iniciatives a l'organització directa d'actuacions formatives, sobretot en aquelles zones on d'altres institucions solen assumir aquesta funció."*

Es una forma de recollir el que s'està realitzant a les zones i donar-li un camí institucional amb un marge de llibertat adequat a cada situació. Es mantenen així, fins el 1992, uns sistemes de formació permanent que proporcionen al professorat un ampli ventall de possibilitats.

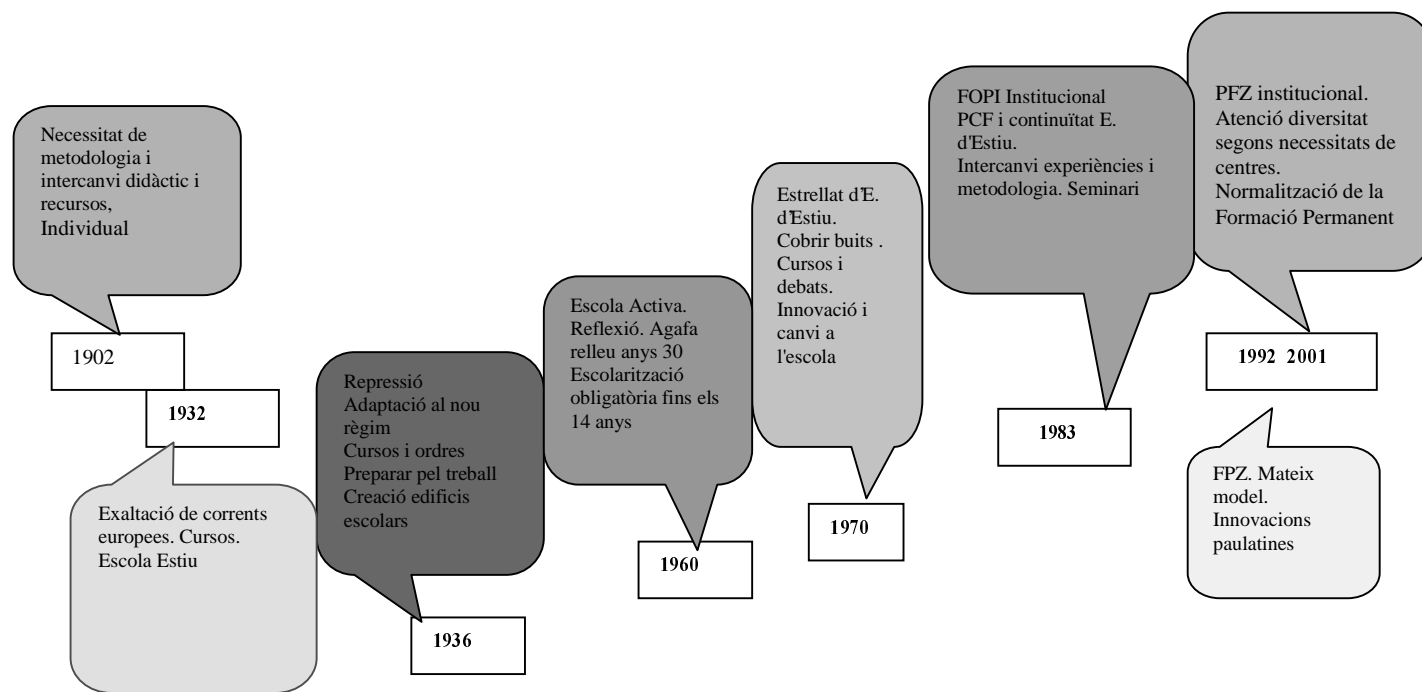
Representants institucionals (Inspecció d'Ensenyament i ICEs) convergien amb els MRPs i professorat en general en un excel·lent intent de treballar junts amb la mirada posada en les necessitats de renovació. Els Plans Unitaris de Formació de Zona (PU) tindran continuïtat i seran els que posaran les bases dels Plans de Formació posteriors.

El 3 d'octubre de 1990 es promulga la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (coneguda com LOGSE) es desplega la normativa bàsica d'aquesta i en el Decret de 9 de maig de 1992 "*s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària obligatòria a Catalunya..."* es fa necessària una redefinició de funcions del CRP i en Decret 155/1994 de 28 de juny, article 4, apartat d) especifica "*coordinació i organització de l'execució del seguiment de les activitats de formació permanent, col·laborant en la detecció de les necessitats de formació i en l'elaboració de propostes per satisfer-les*". (annex 11)

A l'arribar l'any 1992 (annex 11) que s'estableixen les Comissions dependents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, es recull el model de disseny i organització de la formació del Pla Unitari que es dirà PLANS DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A LES ZONES (PAFPZ), amb una definició clara de finalitats, abast, model de gestió, etc. al costat d'altres tipologies formatives que ofereix el propi Departament d'Ensenyament de forma directe (Bloc A, Bloc D, Bloc E...) i els mateixos Moviments de Renovació en concertació amb les institucions (Escola d'Estiu). S'entra en el que podem anomenar una etapa de normalització de la formació permanent.

Del 1992 al 2000 cada Pla de Zona, dins unes directrius generals i un marc que dóna el Departament d'Ensenyament amb orientacions anuals, anirà desenvolupant les activitats de formació segons les necessitats del propi nucli en un principi i més mediatitzades pel Departament i per l'Economia anual d'aquest posteriorment. De totes maneres s'ha de considerar que la riquesa dels Plans de zona rau en **l'atenció a la diversitat segons necessitats de cada centre i l'organització propera a aquest**, fets que possibiliten nivells de qualitat cada vegada superiors, si es poden portar a terme en la seva totalitat.

Resum cronològic dels fets principals



3.4.2 Història del PFZ del Vallès Oriental I. Granollers

Per a poder tenir un estudi més rigorós he marcat unes variables fixes i he dissenyat un instrument en forma de "fitxa de lectura PFZ". Hi ha una fitxa de lectura per a cada curs (veure model que es troba a l'annex 2) però en aquestes pàgines es trobarà únicament l'extracte i el més destacat de cada curs que ha interessat presentar.

Amb l'ajuda de la "Fitxa", el buidat dels arxius del CRP ha estat sistematitzat i m'ha permès agafar els trets fonamentals que al final ens portaran a entendre el desenvolupament de l'avaluació dins el PFZ d'una forma coherent, rigorosa i lligada amb els moments d'innovació dins el Pla. En alguns anys he aprofundit en aspectes que m'han semblat més rellevants. Es remarcaran els cursos on hi va haver un canvi qualitatiu o una experiència més o menys interessant i important.

Al final de cada apartat es trobarà un esquema-resum per a tenir una visió i entesa ràpida de l'evolució que s'ha donat i al final, en el punt 3.4.3 un quadre-resum ens permetrà agafar una idea general (diacrònica i sincrònica).

3.4.2.1 Un naixement llunyà...

A la comarca, als anys 60 hi ha molta inquietud pel tema de la formació permanent i la renovació. Alguns dels pocs alumnes que participen a les primeres sessions de formació de tarda de Rosa Sensat l'any 1965 ja són d'aquesta zona (però aquest seria un altre tema a parlar i aprofundir).

Engrescats per la transmissió que, en els seus centres, produeixen els entusiastes mestres, en el primer moment que comencen les Escoles d'Estiu baixen a Barcelona docents del nostre àmbit, sobretot pertanyents a les escoles privades i especialment aquelles que amb vocació de pública agrupen un col·lectiu docent progressista que veu en l'Escola d'Estiu l'ajut i recolzament que els mancava.

A partir dels anys 70 es compaginarà "la baixada a Barcelona" amb l'assistència a les Escoles d'Estiu Comarcals i, des del 1975 al 1982, hi tornarà a haver un augment d'assistència a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat.

Al mateix temps, com he comentat a l'apartat anterior (3.4.1), hi ha constància d'uns cursets realitzats l'any 1968 i 1969 proposats per Inspecció de la zona, en una entesa entre la "Ponència de Cultura del Ayuntamiento" i la "Inspección de Enseñanza Primaria de Barcelona", i com a formadors/es, professorat de l'escola Normal de Barcelona. Consten certificats dels realitzats a l'Escola Pereanton de Granollers, les matèries dels quals eren "MATEMÀTICA MODERNA" (impartit per la Sra. Deschamps) i "PSICOPEDAGOGIA" (sense anomenar professorat). (Les modalitats i temàtiques de formació únicament institucional seria una altra branca a ampliar si tingués temps però haig de deixar-ho aquí).

Al mateix temps s'afegeix una altra modalitat de formació de mestres que són els Cursos de català ofertats des d'OMNIUM CULTURAL. Primer en la clandestinitat i després obertament com un reciclatge el títol del qual ja depenia de la Junta Assessora per als Estudis de Català (J.A.E.C.) (anys 70) i més endavant de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (ICE/UB) (anys 80).

El professorat més inquiet, i inconforme amb el model educatiu existent, va a les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat. De seguida serà la resta del professorat ubicat a la pròpia zona qui els reclamarà el traspàs i l'intercanvi del que estan experimentant sorgint així, improvisadament, uns formadors de formadors/es en el nostre àmbit i uns cursos o activitats d'hivern.

Aquest "professorat comarcal" que aplicava amb seguretat unes tècniques, unes didàctiques, unes metodologies, una forma diferent de gestionar el centre, (coordinacions de nivells, direccions compartides...) una manera diferent d'organitzar l'aula, les programacions, les activitats, l'autonomia etc. promou a Granollers la primera Escola d'Estiu Comarcal amb formadors/es de Rosa Sensat que venien a Granollers i formadors/es de la zona que podien traspasar la seva fonamentada pràctica.

Els grups de professors/es que havien fet els cursos d'hivern de Rosa Sensat i d'altres que havien assistit a les Escoles d'Estiu davant la necessitat de traspasar el que havien après, trobar-se ells mateixos per reflexionar, estudiar, i anar avançant i per estendre l'esperit renovador a tota la comarca, agrupen necessitats i es comencen a

organitzar. Sota els auspicis de l'Associació dels AMICS de la UNESCO de Granollers, en els seus locals del C/ Barcelona (Can Sauri) i subvencionats per bancs, caixes d'estalvis de la Comarca i altres establiments comercials col·laboradors, comença a caminar el moviment de mestres de la comarca que organitzarà les Escoles d'Estiu i els grups d'hivern dels anys 1970 al 1975.

Va ésser un temps que **la dedicació estava posada especialment en el canvi de la pràctica**. Uns quants es varen quedar només amb el canvi d'alguns aspectes didàctics i materials però d'altres varen començar a treballar en sistemes d'investigació-acció impulsats des de Rosa Sensat (per exemple sobre el tema de l'Estudi de l'entorn dirigit per la Montserrat Casas; i de la Matemàtica Moderna dirigits per Maria Rubies, M. Antònia Canals i de la introducció del català per castellanoparlants, d'on surt el llibre "*El castell d'Iràs i No Tornaràs*" etc.). S'experimentava a l'escola i es feien reunions de nit per a les posades en comú i l'anàlisi, després, de nou l'experimentació. Fou el millor model de formació permanent que alguns pocs mestres tinguérem la sort de gaudir, tant per la forma com per l'efervescència i la il·lusió que hi havia posada en la seguretat d'un canvi de l'escola i de la societat.

En aquest moment, com diu Corominas, A. (1988, p. 384) "*un grup de mestres interpel·lava l'escola tradicional i franquista i plantejava alternatives*". Jo crec que també es buscava una satisfacció en la pròpia tasca quotidiana i el treball conjunt amb els companys/es per a una renovació metodològica i didàctica. **Es buscava un treball compartit** amb els alumnes i pares i realitzat amb l'alegria de la novetat i l'esperança d'aconseguir, en un futur pròxim, que s'estengués i democratitzés tot l'ensenyament, des de les petites tasques a les grans responsabilitats, que serien compartides entre tots els agents que participaven en el fet educatiu. Al meu entendre no hi havia només la interpel·lació que ens diu Corominas sinó que s'hi afegia la voluntat d'esdevenir un professional coherent amb la pròpia manera de pensar i veure el món i de replantejar el paper del professorat en l'educació de manera interna i externa, és a dir canviar d'actituds i hàbits personals i treballar en equip dins els centres.

Les Escoles d'Estiu, que es portaren a terme fins el 1975 deixaven pendants o impulsaven nous aspectes que el professorat intentava resoldre continuant les trobades, de forma voluntària, dins els centres educatius (es crearen molts seminaris dins els centres que unificaven metodologies i canvis) i en trobades interescolars (seminaris i grups de treball externs) durant l'hivern.

Haig de dir, doncs, que per referències bibliogràfiques i per la història personal viscuda, coincideixo amb l'Agustí Corominas (1988) en situar l'inici històric del PFZ del Vallès Oriental en el curs 1969-1970 encara que l'inici "oficial" sigui el curs 1992. Entenc que, sobretot dels anys 82 al 92, a la nostra zona varen ésser decisius pel desenvolupament d'un model mixt de formació permanent (MRPs-Departament d'Ensenyament)

El 1975, amb la mort del General Franco, la situació política arrossega la gent cap a altres activitats que s'esperava poder realitzar. Feia temps que s'hi creia i es presentava l'hora, per a molts ciutadans/es de llençar-se a un treball que havia de portar, de ben segur, a cotes importants. La participació i militància, en partits polítics portada a terme durant l'època anterior, en la clandestinitat, proposa ara un treball obert i intens i s'hi aboquen els esforços i les hores lliures. Tot i continuar creient en la formació del professorat com a eina de canvi de l'escola, ara el temps s'ha de repartir i les hores que abans es dedicaven a l'organització de formació per a mestres queden reduïdes per les dedicades a l'activitat política de manera que la primera decau, hi ha una mena de dispersió física i ideològica i les tasques que es van realitzant són puntuals o bé majoritàriament a dins els centres. Aquest aspecte cal remarcar-lo: per part d'un gran sector del professorat no es deixa de treballar ni de fer aportacions creatives i novadores durant l'exercici del 75 al 80. (aquesta seria una altra línia d'investigació molt interessant). **Hi ha una dedicació més forta al treball més interioritzat i d'investigació del professorat** sobretot en algunes escoles privades i es retorna a les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat de Barcelona que tenen un esperit reivindicatiu més global i amb aspectes de debat social aprofundit.

L'escola pública triga més i de manera desigual a enganxar-se al treball d'elaboració i investigació. Les escoles públiques, en aquells moments encara estan molt lligades sota el jou de les directrius que els arriben malgrat que hi ha alguns professionals que busquen noves alenades d'aire fresc, quasi sempre pel seu compte i sense que els propis companys en tinguin coneixement. A partir del 1975 hi haurà un esforç molt gran de reconstrucció d'una escola pública, arrelada al medi, catalana en intercanvi amb els propis companys, més oberta i estretament relacionada amb moviments de mestres. És un moment en que molts docents de les escoles privades fan l'opció de treball per a l'Escola Pública. El degoteig, a la nostra zona, continuarà fins ben entrats els anys 80. (una altra línia d'investigació, el que va significar el pas de gent de la privada a la pública)

Com hem dit, un petit grup de mestres continua trobant-se i formant-se puntualment i el 1979 es reempren de nou l'organització de la formació permanent del professorat, amb membres dels primers anys i d'altres, que s'han afegit al grup. Amb la subvenció i suport de l'Ajuntament de Granollers es funda l'any 1982 l'Associació de mestres Casal del Mestre de Granollers que "*en legalitzar-se ja comptava amb 80 socis*" (Corominas, A. 1988 p. 386) i que es mantindrà vinculada als MRPs de Catalunya on hi tindrà un paper destacat al llarg de la història especialment en la creació de la Federació. (seria un altre camí a aprofundir i que deixo pendent)

3.4.2.2 Retorn als orígens

L'any 1982 es celebren les Jornades Pedagògiques del Vallès Oriental, amb 130 mestres participants, (Corominas, A. 1988 p. 386) com una reempresa formal de les Escoles d'Estiu dels anys 70 i que seguiran portant a terme els MRPs fins a l'actualitat, amb les revisions i modificacions convenients segons les experiències viscudes i les anàlisi fetes. Aquest és un camí on no em puc endinsar tot i que seria interessant veure la formació del professorat des d'aquest angle. L'Agustí Corominas (1988) té un ampli estudi fins el 1986 que s'hauria de continuar fins els nostres dies.

Durant el curs 82-83 hi ha la creació del CRP de Granollers, com hem dit a l'apartat 3.4.1, la Inspectora Sra. Sara Gutiérrez, recull referències del professorat de la zona i fa una proposta a la Sra. Isabel Compan. En aquell moment el CRP tenia d'àmbit territorial tota la comarca. (En tot Catalunya se n'obriren altres 11 (ordre de 31 d'agost de 1982) i el curs 83-84 se'n crearen d'altres 16 aprox. Surten les disposicions del DOG, 15 novembre 83 per poder tenir extensions a partir d'una seu central i, sobretot a les zones rurals. (annex 11)

Des del naixement i dins les distintes funcions del CRP hi ha l'encomanada de donar suport a la formació del professorat, com hem vist en l'apartat anterior. El Servei, entre d'altres tasques, cobria la petita part de la Formació Permanent institucional que arribava a la comarca i col·laborava en infraestructura o préstec de materials a les Escoles d'Estiu. El CRP es suma al projecte existent però encara són els MRP (el Casal del Mestre de Granollers) qui porten l'organització i la iniciativa de la formació.

L'agost-setembre del 1983 ja trobem documentada de nou l'Escola d'Estiu de la comarca. El CRP forma part de l'organització i s'encarrega del suport logístic de materials. Si continua algun grup durant l'hivern, el CRP fa les mateixes funcions però l'organització corre a càrrec del Casal del Mestre.

L'any 1984 hi ha unes directrius del Departament d'Ensenyament pels CRPs, (com ja he comentat abans) que encara indiquen clarament que la prioritat organitzativa de les activitats de formació permanent a les zones no forma part de les funcions del CRP mentre hi hagi altres institucions o associacions que ho facin. D'aquí que, a Granollers, a diferència d'altres llocs, el paper del CRP, en aquesta època, és de suport i ajut mentre que el dels MRP i ICE és el d'organització i gestió, responsabilitat de disseny i avaluació de les activitats.

En la revista periòdica del CRP de Granollers "Full foll" a través de diferents escrits es nota un sistema de col·laboració entre aquest i el Casal del Mestre i en el n° 9 del 1984 amb el títol "*Una escola d'estiu amb cua*", (còpia a l'annex 12) el company A. Corominas advertia que molts dels assistents proposaven de continuar activitats a l'hivern "*i no deixar les coses penjades*". A l'article diu: "*...És per aquí per on ha d'anar l'E. d'Estiu que serveixi de punt d'arrencada...i que després es vagi experimentant amb la realitat concreta i amb la reflexió a la pròpia escola i d'aquesta manera anar avançant*".

Serà, doncs, el 1984 (Corominas, A. 1988, p. 389) d'acord amb l'ordre del Departament d'Ensenyament, quan l'ICE de la Universitat de Barcelona convoca els responsables de diferents sectors i intenta fer una proposta unificada. De la reunió entre Inspecció d'Ensenyament, CRP, EAP, MRPs (Granollers, Montmeló, Mollet) i ICEs en sortirà el que serà el primer Pla Comarcal de Formació Permanent del Professorat durant l'hivern. Aquest Pla Comarcal tindrà el suport econòmic dels Ajuntaments de la Comarca i el de l'ICE/UB, seguint les directrius de la Universitat per tal cas.

S'inicien les activitats descentralitzades en diferents àmbits territorials d'acord amb la subdivisió natural de la Comarca del Vallès Oriental (Mollet, Montmeló, Vall del Tenes, Vilalba, La Garriga, Granollers), i es tenen en

compte les necessitats dels docents amb una detecció que serà oberta i consistirà en un "llistat de necessitats" sorgides de l'Escola d'Estiu i recollides en les reunions que es porten a terme en els diferents nuclis.

Es crea la primera Comissió Organitzadora que s'anomena "*Seminari Coordinador*" en la que assumeix la gestió i coordinació general el Casal del mestre de Granollers. Remarco que, en altres comarques, sobretot les que coincideix que membres dels MRP han entrat a formar part del CRP o que no hi ha MRPs a la zona, qui porta la gestió i coordinació és el Centre de Recursos, tal com estableix la normativa. En el cas del Vallès Oriental el Casal del Mestre comptava amb secretaria oberta diàriament perquè rebia l'ajut de l'Ajuntament de Granollers.

En aquells moments, en el sí dels MRPs hi havia un debat en profunditat pel que fa a la gestió, organització i economia destinada a la formació. Recordo com la Coordinadora de MRPs (representants de la futura Federació) havia anat a entrevistar-se amb el Sr. Ramón Juncosa perquè no es veia clara la "ingerència dels CRPs" en tasques que, tradicionalment, havien portat els Moviments. No es tenia encara la concreció de model de formació que el Departament proposaria però d'entrada semblava que no es compartia la filosofia d'inici.

Hi havia d'haver clarificacions i resituar-se per saber fins on arribava cadascú i de quina manera s'establien termes com "model de formació permanent", "tipologia d'activitats", "donar suport a la formació" o "organitzar la formació". S'havien de consensuar tasques i, sobretot, no duplicar esforços.

3.4.2.3 El despertar

Durant el període 84-86 coincideixo amb Corominas que hi ha una reflexió molt a fons en la Comissió del Pla de Formació comarcal i, també, com he mencionat, dins el propi Casal del mestre. Ve donada pel fet de prendre la decisió sobre la tendència que podia agafar la formació: totalment institucional o compartida.

Els MRPs de la comarca no volien deixar perdre les demandes que sorgien de les Escoles d'Estiu i que podien quedar ofegades dins un pla amb prioritats institucionals. Arriben però, a una presa de decisions fonamentals que reorientaran la pròpia tasca i facilitaran el que, per altra banda, s'havia reivindicat insistentment que la Formació Permanent havia d'ésser assumida pel Departament d'Ensenyament del Govern Autònom (el qual ja havia posat en marxa diferents experiències i plans de formació com per exemple d'Informàtica, de Formació musical, de Llengua, els FOPI, etc.)

Tots els membres del Seminari Coordinador estaven d'acord que la formació havia de sorgir de les demandes i necessitats del professorat i de les escoles. Val a dir que quan es parlava de "demandes i necessitats" en aquells anys encara s'admetia el concepte de "suma de..." Hi havia una pretensió de canvi en el Centre i en el propi Sistema Educatiu però s'encarava la part immediata de reciclatge i omplir buits de la formació inicial i individual del mestre.

No es veia clar demanar un FOPI a la zona perquè tot i que el FOPI remarcava més el canvi de l'escola i la proposta era molt àmplia, venia establerta per necessitats més institucionals i es perdia la continuïtat iniciada a les Escoles d'Estiu i no s'estava d'acord amb el sistema de substitucions del professorat d'aula per estudiants de les Escoles Normals o Escoles de Magisteri en les condicions que es donaven.

Amb debats i reflexions, es consolidà el Pla Comarcal i amb les aportacions de cadascú, clarificades les funcions de tots, es donarà pas a l'inici del Pla Unitari de Zona per a la Formació Permanent de Mestres, el curs 85-86.

El Pla Unitari del Vallès Oriental va necessitar d'una forta implicació d'Inspecció d'Ensenyament, ICE de la Universitat de Barcelona i dels Ajuntaments de la comarca i del Casal del Mestre, el qual activà un conveni de Formació d'Hivern més ampli amb la Generalitat per fer l'aportació al Pla.

Durant el curs 85-86 es van discutir models, es va fer anàlisi de tot el treball realitzat fins aquell moment, es promouen visites a diferents grups organitzadors de formació a comarques, i sobretot l'esforç recau en la reflexió interna d'estructuració del grup, d'organització i disseny del Pla de Formació que aquest haurà de portar a terme.

Es podria dir que hi ha menys interès en el que està passant, en les activitats engegades per aquest curs, i molt més interès en el que s'esdevé un projecte sòlid de futur que serà consolidat el 86-87.

Com a casuística l'aportació d'unes dades tretes de les memòries:

Inscripcions al Pla Comarcal i al Pla Unitari:

1983-1984	assistents	78
1984-1985	assistents	115
1985-1986	assistents	130
1986-1987	assistents	650 (p. 83 Memòria - Programa 86-87)

Inscripcions a l'Escola d'Estiu:

1983-1984	assistents	284
1984-1985	assistents	189
1985-1986	assistents	226
1986-1987	assistents	215

(Informació proporcionada per la secretaria del Casal del Mestre de Granollers. Febrer de 2001)

3.4.2.4 Consolidació del model de Pla Unitari. Curs 1986-1987

El curs 84-85 deixa el CRP la coordinadora que el va iniciar. Restava una època tancat i el gener de 1986 s'obre de nou. Requereix una fase de reorganització deguda al parèntesi d'inactivitat, fase en la que es procura, també, un canvi de local i com és natural un funcionament continuïsta pel que fa a principis bàsics i temàtiques engegades que havien quedat pendents.

En aquell moment es van donar quatre coincidències:

- Canvi de persona al CRP
- Voluntat del CRP de continuar amb la tasca iniciada sobre el tema de formació permanent
- CRP i Casal del Mestre comparteixen un local que proporciona l'Ajuntament de Granollers al c/ Josep Umbert, 25-27 de Granollers
- S'havia iniciat el PU i s'anava a consolidar.

Aquestes coincidències propiciaren que CRP i Casal del Mestre compartissin l'organització i gestió del PU del curs 86-87. El CRP com institució pren més protagonisme col·laborant, al mateix temps, en la dinamització, fent enquestes, recollint informació, compartint la gestió i organització amb el Casal i fent una opció decidida prioritzant la formació dins el seu Pla de treball. Pel que fa a la resta, la dinàmica és la mateixa que l'any anterior. Els Ajuntaments continuen jugant un paper important a l'aportar el suport econòmic, l'ICE/UB també amb el suport tècnic, els formadors/es, l'experiència organitzativa d'altres llocs i una mica de suport econòmic. Malgrat això es demanava pagar 500 ptes. per assistent, en concepte de materials (aleshores es presentava un pressupost total de 4 milions i mig de pessetes), assistiren al PU 650 professors/es de la Comarca que representava quintuplicar l'assistència del curs anterior.

El Seminari Coordinador del Pla Unitari (que més endavant se'n dirà "Comissió") estava format per representants dels Serveis del Departament d'Ensenyament a la zona (Inspecció, EAP, CRP), representants d'ICEs (UB i UA), representants d'Ajuntaments de la zona i del Casal del Mestre. Al mateix temps hi havia representants dels col·legis públics de la Comarca i els representants de les entitats organitzadores de la formació als diferents nuclis (Vall del Tenes, Montmeló, Granollers, Vilalba, Mollet) (Memòria-Programa 86-87, p 16).

L'estructura i organigrama es troben en l'annex 13bis (extrets de la p. 17 a la 23 de la Memòria-Programa 86-87).

Es programen 58 activitats amb temàtiques diverses des de *Pedagogia operatòria Educació per la salut, Drogodependències, Grafologia, etc.*

El professorat-formador és divers i amb gran experiència pedagògica per ex. Agnès Gradailla, Dolors Dilme, Maria Rodríguez; Inspectors de la zona, Carme Turró, Jesus Rul, Emili R. Merino; docents de la zona Jordi Comas, Carme Parente, Francesc Viñas, Jaume Noró, Rosa Securún, Montse Castanys, etc. ; representants del CRP i de l'EAP; personalitats i estudiosos de la comarca com Martí Boada, Carles Riera, Joan Serra , etc. (deixo l'aprofundiment de recopilació de noms, estadística i valoració de les modalitats de formació perquè aquest no és el tema que ens ocupa).

Es facilita als centres una edició especial de la Memòria-Programa escrit, (en forma de llibret) que com bé diu "*pretén donar unes eines que permetin a tots els claustres fer una valoració de cada activitat , tant des del punt de vista de funcionament intern com des del que suposa per a cada escola i també poder fer unes valoracions globals del Pla. És necessari que ens agafem seriosament la lectura i debat del contingut que us exposem...*" (Memòria-Programa, 1986-1987, p.7) En ell també hi consta el pressupost detallat del P.U. i el disseny de l'avaluació que, d'aquesta manera arriba als centres a principi de curs (setembre i de la qual se'n parlarà amb els Caps d'Estudi perquè ho transmetin als claustres). El llibret "Memòria-Programa 1986-1987" ofereix un apartat que parla de l'avaluació donant-li la rellevància que li és necessària. Jo ho deixo pel següent punt. El cas està en que el disseny de funcionament i participació es porta a valoració de tots els centres i Ajuntaments i persones implicades. S'obre un gran debat sobre formació a la zona que té com a base principal els claustres.

És un moment que s'afegiran uns elements de reflexió importants als temes que vénen del curs anterior i s'establirà un fort vincle entre les diferents entitats , institucions i Serveis. Hi ha una forta voluntat de mancomunar esforços i economia liderada pels Inspectors d'Ensenyament en benefici dels centres educatius de cada població de la comarca. A diferència del Pla Comarcal anterior, el Pla Unitari aportava una autoexigència més qualitativa que era la d'arribar a aconseguir que la formació es regís per uns criteris comuns i que l'oferta que arribés als centres educatius havia d'ésser pensada, racionalitzada, i no es podia quedar amb una suma de bones intencions com havia estat anteriorment.

L'avaluació és sistematitzada i una peça important en el Pla Unitari que es veu consolidat "*estem satisfets de la feina portada a terme, sobretot en els aspectes de consolidació, ampliació i racionalització del Pla...*" "*Creiem que la formació dels mestres s'ha de fer amb la cooperació de tothom, i sobretot, s'ha de veure des de la perspectiva que ha de formar part del projecte d'escola i que ha de recollir les necessitats de cada zona o nucli*" (Memòria-Programa, 1986-1987, p.7)

Aleshores en el Pla Unitari de Granollers va sorgir el que anirà essent un element habitual en aquest nucli, la creació de "**subcomissions de reflexió**" , d'estudi, debat, aprenentatge i intercanvi dels membres del Seminari Coordinador. Sota el model de Seminari o Grup de Treball dins l'ICE de la Universitat de Barcelona (anomenat, en aquests primers anys, de "Seminari de disseny, planificació i avaluació del Pla Unitari") i format per membres voluntaris de la Comissió es dedicarà un temps i esforç a recollir punts de vista sobre la base de les aportacions fetes en anys anteriors, les que fan els assistents a l'Escola d'Estiu i els que es recullen a partir de les diferents avaluacions de les activitats del PU així com teorització d'aquestes, que permetran anar millorant i afinant cada vegada més els criteris i actuacions. Aportacions, que fetes després al Seminari Coordinador, l'ajudarà a fer valoracions més ajustades, tenir els objectius molt clars i fer una presa de decisió fonamentada.

Es troben redactats els objectius del 86-87 recollint l'experiència de curs anterior i les aportacions d'aquest:

L'objectiu primer del PU era la "*millora de l'escola*" que s'entenia com "*la consecució de la millora i l'actualització de treball dels professionals que hi tenen incidència*" Aquest objectiu global es desglossa, després d'un estudi del nivell en que es troben els professionals que estan exercint en aquell moment. Es troben 3 grans blocs que comportaran 3 tipus d'actuacions i diferents modalitats de formació sota el mateix objectiu: la millora del treball del professorat entesa des de diferents nivells (ho resumeixo, per ampliació veure annex 13):

- 1.- Incidir sobre l' actualització i reciclatge dels mestres
- 2.-Incidir respecte la millora i adequació als canvis promoguts pel sistema educatiu o la societat

3.- Potenciar l'aprofundiment, innovació i investigació.

Les actuacions, doncs, aniran encaminades a ajudar els mestres a :

- 1.- Cobrir deficiències de formació inicial, aportar nous continguts a professors/es que porten molt temps a la professió
- 2.- Sensibilitzar el professorat perquè vegin la necessitat de progressar en les seves tasques, aprendre que les "veritats universals i infal·libles" fins aleshores, la ciència i la tècnica les va modificant i s'han de conèixer, "s'ha d'estar al dia dels continguts"
- 3.- Canvia el sistema educatiu i es planteja una altre tipus de gestió, etc. cal conèixer a fons les noves estructures i noves tècniques de treball
- 4.- Finalment fa falta ajudar els mestres, que fa anys que s'estan reciclant, perquè puguin aprofundir, donar possibilitats a personal de la zona a fer investigacions i facilitar el lligam de la Universitat amb aquests.

D'aquí en surt un model mixt que intenta donar cabuda tan a necessitats del Sistema com a tot el personal en la mesura que ho necessita i produeix una detecció de necessitats més acurada de l'habitual. Cal, per part de la Comissió un treball més fort i estructurat.

Un segon objectiu que marcarà els Plans de la nostra zona és que **el professorat es senti implicat en el disseny de la seva pròpia formació**, que aquesta tingui incidència i ressò a l'escola i que estigui incorporada dins el Pla Anual de Treball de Centre (PAT).

El tercer objectiu important és que el PU ha "*d'englobar necessitats, unificar esforços, elaborar una proposta única i mancomunat recursos econòmics.*"

El quart objectiu és l'apropament als centres, evitar desplaçaments que comporten temps i diners (Memòria-Programa 1986-1987, p. 11)

En aquests moments el Pla de formació permanent marca una línia clara (Memòria-Programa 86-87, p. 89) dient *"... ha de partir d'un projecte de disseny i un procés avaluatiu amb la filosofia que el mestre sigui el propi agent de la seva formació permanent i que aquesta representi un canvi d'actitud.*

Malgrat es recullin les necessitats dels centres el Seminari coordinador ha d'aportar "*temes que suposin un avenç*" i unes "*xerrades puntuals de formació, per part d'experts, accentuant l'aspecte d'intercanvi entre els mestres*". Segueix afegint les prioritats que es proposen estudiar aquell curs: la llengua, donar suport i potenciar l'intercanvi i la sistematització, formació humana no només tècnica, temes més propers a la realitat de les escoles,...

El curs 86-87 és el que posa la base sòlida de la Formació Permanent del Professorat a la zona. A partir dels criteris, objectius i definicions establerts en aquest moment s'hi aniran afegint, durant els propers cursos, innovacions per a la millora i les variacions adequades. Es pot dir que aquest curs realment és el que implanta el model de formació de zona que, posteriorment recollirà el Departament d'Ensenyament. També es pot considerar que, en aquest moment, el del Vallès Oriental és un dels primers de Catalunya amb un **estil de participació tan acusat, més obert i molt rigorós, amb la tendència, si més no la voluntat, d'incloure la formació com a projecte d'escola i de mantenir constantment una reflexió per part de l'equip organitzador.**

Durant el curs següent continuen els plantejaments del 1986-1987 i estan en una dinàmica de consolidació del PU. Hi ha una participació de 550 professors/es amb el 100% de participació de centres

Segueix amb el mateix entusiasme i força l'anàlisi per a millorar en qualsevol dels aspectes, siguin més formals o més organitzatius, infraestructurals i funcionals. Tot i que hi ha una base consolidada, també hi ha la necessitat de millorar i l'autocrítica constant per part del grup organitzador.

"Un tema que considerem important en el PU és la incidència als propis centres de les activitats realitzades... s'ha d'aprofundir ja que és complex i difícil i planteja dificultats en la seva avaluació" (Memòria PU 87-88)
"... Ens trobem des de la transmissió puntual, anecdòtica i poc sistematitzada a una transmissió seriosa,

profunda, incardinada en el propi treball realitzat (casos esporàdics de grups de treball amb components de mestres bàsicament de la mateixa escola) passant per models intermitjos..."

El Seminari Coordinador es proposa aprofundir en la recollida de necessitats i la transmissió en el centre i això "vol dir aprofundir en el tema de la descentralització del PU, potenciació dels diferents nuclis" i més atenció a l'avaluació-detecció.

Es remarca amb contundència que el PU "...te com a característica l'ésser institucional des de la perspectiva de la responsabilitats de les institucions educatives en la formació i des de l'incidència a l'escola com institució, superant la idea de formació individual i personal" (Memòria PU 87-88)

El Seminari Coordinador proposa temes que forcin a avançar dins els centres i es proposa, també, potenciar de nou els intercanvis. S'agafa com a tema fonamental el de la llengua sense "oblidar els cursos de formació humana del professorat" (Memòria-Programa 86-87, p. 89).

Es fa un esforç perquè les definicions d'objectius de les activitats siguin més concrets, que els temes siguin més propers a la realitat del mestre, s'estableix un sistema de coordinació entre seminaris de nuclis diferents que treballen en el mateix tema, etc.

Preocupa l'augment de la participació del professorat. També hi haurà una dedicació en aspectes qualitius que sorgeixen a partir de l'avaluació interna portada a terme pel Seminari Coordinador. D'aquí en surt la recerca d'espais fixes de reunió per a cohesionar les vies de relació periòdica entre centres i Comissió, per fer una bona recollida, seguiment i avaluació. Es decideix que un dels canals es **la figura del Cap d'Estudis**.

Es podria resumir dient que el tema fonamental d'aquest curs 1987-1988 és el de la reorganització per a la participació i coordinació dins el PU.

A l'acta de 30/9/87 s'especifica que, després d'una reunió amb Subdirecció General de Formació, "es firmarà un conveni entre Departament i ICE. De cara el proper exercici, s'haurà de fer un disseny del PF indicant a què es compromet cada entitat col·laboradora. I a partir d'aquí es presentarà a la signatura de conveni. Això consolida el Pla Unitari de Zona "

Els acords sorgits el curs 86-87 planejaran sobre el Pla Unitari els anys següents, especialment:

1.- La incidència de la formació dins els propis centres. **Introduir, paulatinament, una transmissió sistematitzada, rigorosa, profunda, incardinada en el propi treball realitzat**

2.- **La recerca de vies de relació efectives i periòdiques entre centres i entre aquests i la Comissió**, per fer una bona recollida, seguiment i avaluació.

3.- **L'augment d'aspectes qualitius que sorgeixen a partir de l'avaluació i l'atenció a aquesta**

Respecte les temàtiques, es seguirà la mateixa línia i es prioritzarà, el curs 88-89, l'ajut a equips directius, noves tecnologies, reorganització de l'estructura escolar (coordinacions de cicle per ex.) i les col·laboracions amb institucions i associacions que aportin aspectes necessaris pel treball del professorat.

L'any 1989 hi ha molt camí fet, uns aspectes prou avançats i unes bases sòlides:

- Uns esquemes estables de formació descentralitzada en nuclis geogràfics
- Un PU de formació, estructurat i valorat, que es va millorant cada curs
- Un CRP estable que fa funcions de secretaria permanent
- Una dinàmica de treball i implicació d'Inspecció i dels Cap d'estudis pel que fa a la formació permanent

De nou la reflexió del Seminari Coordinador porta a constatar uns fets:

- Els Centres Educatius encara no tenien elaborats els PECs sinó que feien ús dels Plans Anuals de Treball (algunes ni aquests no tenien). Amb dificultats s'anaven incorporant millores però els costava qüestionar-se de forma conjunta, arribar a consensuar acords, deixar entrar a l'escola aspectes que no són els més habituals, etc. Els graus d'implicació del professorat estan polaritzats i s'estratifiquen o s'estanquen.
 - Els Equips Directius no disposen d'instruments efectius per "*garantir el lligam entre necessitats de formació i PATC*".
 - Els Centres no disposen d'un temps destinat a l'aprofundiment, a la reflexió sobre la formació com a millora didàctica. "*Es senten col·lapsats per la pròpia dinàmica diària*"
 - Tots els centres tenen una singularitat o altra encara que mantinguin uns elements comuns i tenen, també, uns factors d'influència interns i externs de manera que "*els possibles canvis són difícilment extrapolables*"
- La formació es proposa**
- seguir el camí de recollir allò que és comú i promoure l'intercanvi entre centres
 - ajudar al centre en allò concret, el que és singular i específic dins el mateix centre.
 - Molt professorat participa a la formació però individualment.
 - Existeix la certesa que la formació té una reversió a diferents nivells però no s'està segur que el que arriba a cada centre sigui el que més necessita o el més convenient o aconsellable per la seva trajectòria
 - Els caps d'Estudi han consolidat una estructura de reunions, consultes i portaveus, durant el curs 88-89 que ha millorat la connexió i la transmissió però no es pot dir que tinguin la "*representativitat del centre en la qüestió de possibles conveniències de formació*".
 - La inspecció no pot mantenir "*una continuïtat supervisora o avaluativa sobre cada Pla de Treball de cada Centre*". Tampoc en pot fer un seguiment exhaustiu.
 - El CRP només recull elements aïllats encara que pot ajudar a l'hora de contrastar. Té la necessitat d'aportar materials necessaris per ajudar el desenvolupament pràctic de les didàctiques quotidianes però li manca trobar la forma "*idònia de reversió a l'escola*"
 - L'avaluació amb enquestes no acaba de satisfer els membres de la comissió preocupats per la incidència d'aquesta en el centre. En aquests moments es parla de recuperar el mostreig que s'havia fet, puntualment, algun curs anterior però després de les valoracions es desestima i es proposa fer una avaluació a totes les activitats "*per a poder generalitzar els elements qualitius*" que les marquen o que els falten.

Gràcies a l'ICE de la Universitat de Barcelona, en el curs 88-89 s'incorpora una persona a mitja jornada que portarà la secretaria del PU. Possibilita que el Seminari Coordinador es pugui dedicar, de nou, a un treball de reflexió, donant pas a un altre dels cursos que, per les seves característiques faran que li dediquem una atenció especial i un tractament més ampli.

Resum cronològic de les característiques principals de la Formació al Pla del Vallès Oriental I, fins el 1980.

<p>Canvi de pràctica i Experimentació a l'aula Escola Activa Reorientació del sistema educatiu</p> <p>E.Estiu MRPs gestió</p>	<p>Continua el canvi de pràctica i experimentació a l'aula. Noves tècniques i metodologia Descentralització. Oposició a l'escola tradicional.</p> <p>E.Estiu MRPs gestió</p>	<p>Continua el canvi de pràctica i experimentació a l'aula. Noves tècniques i metodologia Per una escola pública de qualitat. Inèrcies en alguns centres i innovació en altres</p> <p>MRPs gestió</p>	<p>Contrast d'experiències, seminaris de metodologia PCF amb suma d'intencions.</p> <p>Debat sobre model de formació tan el Departament d'Ensenyament com dels MRPs. Reflexió sobre models compartits.</p> <p>Estructura territorial MRPs gestió</p>	<p>Resposta a actualització i reciclatge, canvis del sistema i societat, innovació, investigació.</p> <p>Incorporació dins PATC i Incidència a l'escola com institució. Figura Cap d'Estudis és fonamental. Formadors/es professionals de la zona. Implicació del professorat en el disseny de la pròpia formació. PU. Sistematització avaluació. Criteris comuns, objectius fixats, oferta racionalitzada, no suma. Mancomunió d'esforços, economia i proposta única Consolidació Pla Unitari</p> <p>CRP gestió</p>
<p>Dècada dels 60</p>	<p>1ª. Meitat dècada dels 70</p>	<p>2ª. Meitat dècada dels 70</p>	<p>1ª. Meitat dècada dels 80</p>	<p>2ª. Meitat dècada dels 80</p>

3.4. 2.5 Nova experiència: El Pla d'Incidència dins el Centre (PIDE). Cursos 1989-1991

El curs 89-90 es continua l'aprofundiment dels temes mencionats abans i la recerca per a trobar noves i millors estratègies. Sorgeix, de manera experimental, el Pla d'Incidència dins l'Escola (PIDE). S'ha vist que no és suficient la dinàmica de reunions amb Caps d'estudi i aquest és **l'intent d'augmentar l'apropament a les necessitats pedagògiques dels centres** pel que fa a formació i, al mateix temps es tracta de **motivar els centres educatius** perquè incloguin la Formació Permanent dins el Projecte Educatiu de Centre, com una tasca més, amb total implicació dels membres de la comunitat educativa. La preocupació és, segons la memòria del 88-89 *"avançar en el coneixement de la repercussió real de les activitats dins els centres escolars i en la millora de mecanismes de relació entre aquests i els organitzadors del PU"*..

El Seminari Coordinador estava format per totes les institucions (Ajuntaments, ICE, etc.) i associacions com Casal del Mestre, representants dels serveis educatius (SEDEC, CRP, EAPs...) i representants de professorat, coordinadors/es dels 4 àmbits o nuclis territorials. Es crearà una gestora que complirà els acords presos al Seminari Coordinador i estarà formada per CRP, Inspecció, ICE/UB i Casal del Mestre

El curs 89-90 es dediquen sessions monogràfiques del Seminari Coordinador a aquest tema i s'inicia el pla experimental a l'àmbit de Granollers. La pretensió era (i així va ser) que el curs següent s'estengués el sistema als altres nuclis.

En aquests moments tots els nuclis territorials es coordinen, a través dels seus representants (coordinadors/es de nuclis) en reunions del Seminari Coordinador (o Comissió) per a la programació conjunta del Pla igual que en cursos anteriors. Al nucli de Granollers variarà l'organigrama de treball, únicament, per la detecció i valoració de necessitats i activitats.

A la Memòria d'aquest curs hi ha un estudi detallat del que ha succeït, tan quantitativament com descriptiva.

La proposta havia sorgit del CRP de Granollers i l'Inspector de zona Ramón Jové. Es dissenya, doncs, el Pla amb la idea de lligar la formació al Projecte Educatiu de Centre i d'iniciar una **"cultura de la formació"**. Establint així una xarxa comunicativa a Primària en la que estan implicats els equips directius, els coordinadors de cicle i els Cap d'Estudis com era habitual, formant el Grup Pedagògic del Centre (GP*). Cal remarcar que la **proposta del PIDE** ve caracteritzada per l'impuls institucional (Inspecció, CRP, ICE) i és **plantejada a TRES cursos vista del 1989-1990 al 1991- 1992**.

Amb la incorporació del PIDE i el treball dels Caps d'estudi, al nucli de Granollers, hi va haver un augment important d'activitats. Es passà de l'augment d'11 activitats del curs 88-89 a l'augment en 40 activitats, sense comptabilitzar les del Pla Intensiu de Normalització Lingüística que s'inicià aquest curs, que s'integrà a les reunions del Seminari Coordinador però no totalment a la dinàmica del PU pel que fa a disseny i avaluació de les seves activitats (era depenent del SEDEC). Varia, també, el nombre de participants que passa de 257 el 88-89 (insisteixo, només zona de Granollers) a 609 el 89-90 El baix grau d'absentisme demostra l'encert en la detecció i conscienciació. Hem de dir que es porta una despesa econòmica considerable (quasi set milions, total del Pla de F.).

El 18/11/89 es parla amb Direcció General d' Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament, s'explica el projecte i es demana un col·laborador extern per primer cop . Les funcions que se li demanaven eren:

- Coordinació i enllaç entre els diferents nuclis
- Canalització de la informació i obrir arxius
- Convocar reunions, coordinar, fer actes
- Controlar la documentació del PU (avaluacions, informes, fitxes d'inscripció...
- Elaborar memòria
- Seguiment d'activitats
- Informació amb centres

- Gestió de la infraestructura
- Gestió econòmica
- Assegurar el funcionament de les activitats
- Atendre aspectes de secretaria (acta 8/11/89)

Amb l'estudi del treball fet i el Pla Anual de Treball del Seminari Coordinador elaborat, Direcció General cedeix al PU una persona que estarà a Granollers durant unes hores a col·laborar en la gestió (comença el 14/12/89). Venia de Barcelona dos dies a la setmana i la limitació del temps va limitar, també, les funcions previstes. No permetia arribar a les aspiracions o expectatives que hi havia posades per fer un intent d'avaluació qualitativa de les activitats i la seva repercussió al centre per part del Seminari Coordinador. Aleshores es canvia la demanda inicial de funcions i el disseny d'avaluació i es fa ús d'aquestes hores i d'aquesta professional per aprofundir només en algun aspecte. Desenvoluparà tasques de treball de camp on es podrà obtenir més intensificació i un estudi més acurat del que l'equip hagués pogut fer.

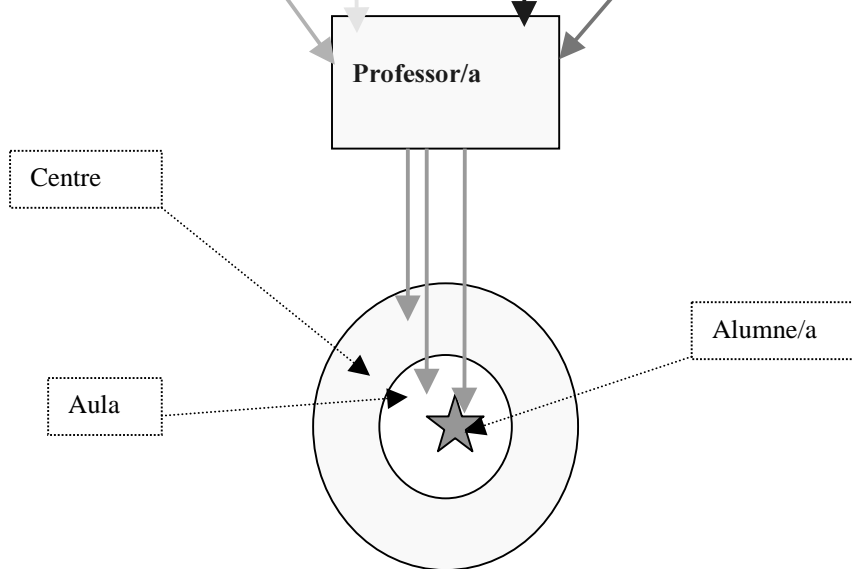
Set coses seran fonamentals. Tot i que vénen de cursos anteriors, tindran un nou impuls, un sentit més agosarat i més contundent:

- 1.- **La formació ha de servir per facilitar la transformació de pensament del professorat i fer que adopti diferent manera de fer les coses.**
- 2.- **El Centre Educatiu és l'origen i finalitat de la formació**
- 3.- **L'èxit del perfeccionament està en la participació del professorat en la gestió del seu propi perfeccionament**
4. **Cal una transformació de la cultura escolar sobre la formació permanent**
- 5.- **Cal conèixer com es desenvolupen les activitats des del punt de vista del centre**
- 6.- **Cal conèixer la incidència i repercussió que hi ha de la formació dins l'escola**
- 7.- **Es fa necessària la validació dels instruments i estratègies per a una bona avaluació i detecció de necessitats.**

Es pretén que les activitats de formació cobreixin els aspectes que es veuen en l'esquema:

FORMACIÓ PERMANENT			
ACTUALITZACIÓ DE	BASES PSICOPEDAGÒGIQUES	ESTRATÈGIES DE TREBALL	PROFESSIONALITAT DEL PROFESSOR/A
* Coneixement de l'àrea	<ul style="list-style-type: none"> • Gestió de l'aula • Teoria de l'aprenentatge 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació • Motivació • Tractament de la diversitat • Avaluació • Treball d'equip 	<ul style="list-style-type: none"> • Actituds • Valors • Investigació • Comunicació • Autoconcepte • Estil personal

El professor/a ha d'investigar sobre la seva pròpia situació, comprendre la dinàmica dels processos i establir canvis que resolguin problemes pràctics
Centre, alumne/a, aula



Com a conseqüència, els objectius que es proposen són:

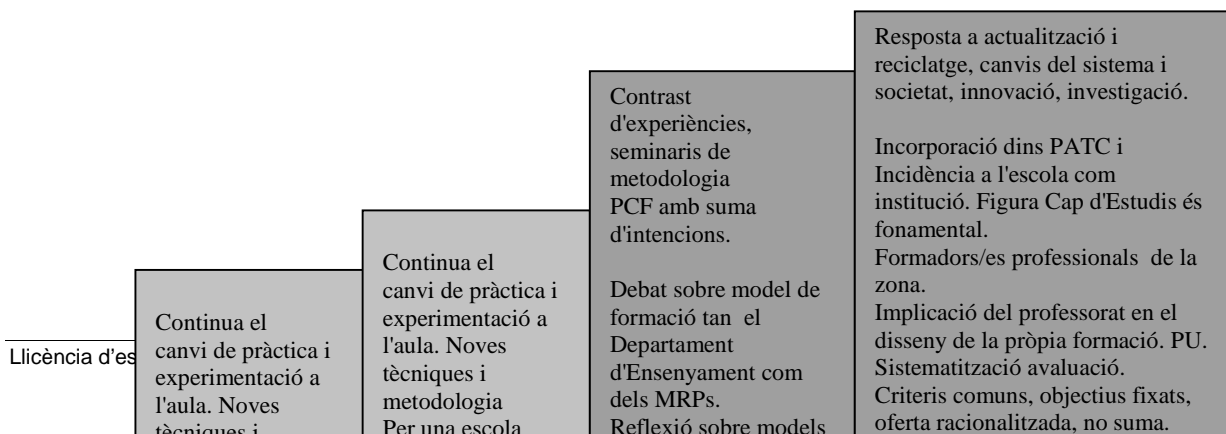
- 1.- "educar " als claustres perquè assumeixin que la Formació ha d'anar lligada al Pla de Treball de Centre.
- 2.- Crear en els centres un Grup Pedagògic (GP*) perquè vetlli pel primer punt, format per l'Equip directiu i els coordinadors/es de cada cicle
- 3.- Contrastar amb aquest G.P* si la formació que rep el professorat s'ajusta al que es veu prioritari en el PAT
- 4.- Corresponsabilitzar al GP* en la formulació de propostes i consideracions avaluatives posteriors
- 5.- Detectar necessitats més reals de cada centre i més ajustades a les necessitats o prioritzacions del seu PAT per poder donar resposta més adequada
- 6.- El claustre ha de conèixer la repercussió en el centre, cicles i aula de les activitats que realitza el professorat en el PU. Hi ha d'haver reflexió prèvia i posterior a aquestes.
- 7.- Conèixer des del CRP el marc de treball de cada centre i la formació que requereix per aprofitar les derivacions d'aquesta donant-li suport amb els recursos materials que des del Servei es poden facilitar.
- 8.- Ampliació de la dinàmica participativa en el disseny, l'organització i funcionament d'activitats del Pla de Formació, augmentant la representativitat a la Comissió, si cal.

Com s'aconseguiran aquests objectius i com es portarà a terme la tasca? Es dissenyen estratègies de treball i instruments que permetran tirar endavant el projecte. (es trobaran en els annexos 6,7,7bis) però a grans trets , podem dir que hi ha:

- 1.- Reunions informatives d'Inspecció amb representant del Seminari Coordinador i amb Caps d'estudi i Directors de Centres
 - 2.- L' Inspector estudia, a principi de curs, el Pla Anual de Treball de cada centre (coneix el centre) i es reuneix amb Equips Directius per comentar-lo.
 - 3.- Es proposa als centres (en les reunions prèvies i amb instruments preparats) que es realitzin reflexions prèvies a la demanda de necessitats de formació. És necessària abans de respondre a l'organització del PU
 - 4.- Un representant del PU (el CRP), l'Inspector, i el GP* (l'Equip Directiu de centre i els Coordinadors de cicle) es reuneixen per fer una anàlisi del treball que s'està realitzant en aquell moment de la demanda que proposa el centre i de les necessitats reals de formació que necessita per avançar o acabar i anar per un altra tema. Lligat a aquest també es planteja el resultat de l'Avaluació
 - 5.- Inspecció i CRP analitzen les propostes i contrasten les dades obtingudes en les entrevistes, amb les extretes per l'Inspecció del PAT i les conegudes pel CRP a través del contacte diari amb el professorat usuari del Servei i de les activitats del PU que s'estan desenvolupant.
 - 6.- Es complementa i lliga amb el paper del Cap d'Estudi en aquesta xarxa .Si bé la tasca que realitzaren els Caps d'Estudi de cada nucli d'aleshores va donar uns fruits encomiables en l'aspecte de participació i relació amb el PU pel que fa a la transmissió d'informacions, amb el PIDE s'hi afegeix un increment de consciència de la fonamentació que té la feina que es va a fer a l'activitat de formació.
- No es pot oblidar que, en aquesta època, la Conselleria d'Ensenyament està elaborant un Pla de Formació Permanent del Professorat.

En la memòria del PU es troben aconseguits els objectius proposats excepte pel que fa "*el tema de l'avaluació*" que es considera que "*cal treballar-hi més*". Es varen recollir una gran quantitat de demandes a l'hora de la detecció (170) que sabent que era el primer curs que es posava el sistema en funcionament va constatar que en els centres educatius no hi havia hagut prou debat de prioritzzació i encara s'anava a la suma de voluntats individuals.

Resum cronològic de les característiques principals de la Formació al Pla del Vallès Orienta I, fins el 1990.



El curs següent, 1990-1991, en un primer informe, fet des del CRP per veure les variacions a l'inici de les activitats, consta que hi ha un total de 629 participants a Granollers, 287 a Mollet, 102 a la Vall del Tenes, 137 a Cardedeu, 53 al Baix Montseny i els de normalització lingüística, en total 1.548 sense comptar les activitats que comencen el segon trimestre. La majoria de participants són a Seminaris i cursos (480 i 797 respectivament). Si es considera que, segons les dades del Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament, hi havia un total de 2.939 professors/es i que, de primària (a qui aleshores anava adreçada la formació) n'hi havia 1.921, es veu que s'aplega una gran majoria de professorat en fase de formació permanent. En aquell moment el pressupost ja pujava al voltant dels 11 milions en total, dels quals 6 reverteixen a Granollers on el PIDE es desenvolupa per segon any consecutiu.

A l'acta de 26/11/90 són revisats els objectius proposats i es veu que s'han de mantenir i a més remarcar:

- *La introducció en els centres de la idea que la formació del professorat ha d'anar lligada al projecte de centre*
- *S'han de donar pautes i guions per a treballar dins el centre i poder contrastar després amb el GP*, Inspecció i representant de la Comissió (CRP)*
- *Continuar amb la dinàmica participativa, incentivadora i motivadora intentant aconseguir més poder de decisió en el centre.*
- *Es comparteix un sentiment de satisfacció perquè el professorat de l'escola es sent més recolzat i atès. Continuar.*
- *Tenir més cura amb la predisposició que hi ha per part d'alguns mestres vers els treballs en grup, intercanvi amb altres escoles i converses pedagògiques*
- *Continuar veillant perquè els mestres no es sentissin jutjats, vigilats o pressionats; perquè les actuacions fossin fetes amb convenciment, no creant falses expectatives.*
- *Com que el treball del curs passat ha portat al desenvolupament positiu del 90% de demandes-necessitats de centres, canalitzades de forma diversa (formació, suport material, intercanvis, etc.), la gent està engrescada. Caldrà aquest curs ajudar-los a prioritzar, encara més, els temes i modalitats. No hi ha d'haver tanta diversitat sinó centrar-se en un tema.*
- *A través de les reunions trimestrals amb els Caps d'Estudi es continuaran realitzant plataformes d'intercanvi, informació i avaluació*
- *Sorgeix la proposta de fer una reunió de contrast amb alguna institució lligada directament a l'escola.*
- *Es veu convenient no recollir només demandes de centres, allò que creuen que necessiten, sinó "els problemes dels centres" (Element nou de qualitat)*

A l'acta del 22 /5/ 91 es troba que el PIDE s'aplica a la resta de nuclis de la comarca i es reorganitza la Comissió i les funcions . Desapareix el grup gestor quedant la Comissió General i cada nucli funcionant independent pel que fa a PIDE.

A l'acta 19/2/90 en la revisió de com ha anat la implantació de l'experiència, els Caps d'Estudi valoren molt positivament el sistema emprat *"Es constata una situació diferent de dos cursos cap aquí." ...L'Equip directiu va incloent a poc a poc els temes de formació dins la dinàmica de l'escola...L'escola avança quan hi ha plantejament de claustre... qualsevol proposta de formació ha de seguir el camí emprès"*

Pel que fa als apartats d'aplicació a l'aula *"són els menys contestats per part dels assistents"*

"L'aplicació a l'aula supera en grau important el traspàs als companys"(Memòria de curs, p. 254)

A l'informe "PROJECCIONS DE FUTUR" i al d' "INFORMACIÓ SOBRE OBJECTIUS, ACTIVITATS I PERIODITZACIÓ DE LES ACTIVITATS DEL PLA UNITARI " remarquen de la experiència, la importància del model emprat i la importància del lligam de la formació amb el context en el qual es treballa *"es tracta d' anar prenent el centre educatiu com a origen i finalitat de la formació"* (Memòria, p 275)

També hi ha el convenciment que l'èxit de la Formació del Professorat rau en la *"participació del professorat en la gestió del seu propi perfeccionament"*, com s'ha dit abans.

"La formació requereix un temps d'assentament per arribar a convertir-se en un recurs d'ajuda eficaç" La formació s'ha de convertir en el punt de referència dels mestres per introduir innovacions...i la projecció a llarg termini contribueixi a donar seguretat als centres usuaris" (Memòria, p. 276)

A l'acta 2 /4/ 90 hi ha una anècdota que indica fins a quin punt el PU estava ja institucionalitzat. Es proposa deixar de cobrar les 500 ptes. i la col·laboració amb el Departament d'Ensenyament ja no canviarà, pràcticament, des d'aleshores ençà. Ha estat una època de treball intens amb la finalitat real de procurar que la formació del professorat promogué canvis pedagògics i organitzatius dins el centre.

A partir del curs següent 1991-1992 es produirà un nou canvi. Les extensions de CRP de Mollet i St Celoni (més endavant) passaran a ser CRPs i s'esdevindrà al seu voltant, un PFZ propi (Mollet 90-91// St. Celoni, 94-95). S'establirà un sistema de coordinació que mantindrà aquella unitat comarcal que s'havia dut fins ara però en els aspectes concrets que les dinàmiques pròpies ho permetin.

A principi del curs 1991, el Departament d'Ensenyament avisa als MRPs que se'ls redueix els diners per Escola d'Hivern, que s'ampliarà la dotació als ICEs per a cobrir totes les despeses del PFZ i que aquesta Institució tan assumiria l'economia com la coordinació dels formadors/es. També queda arranjat el tema de la certificació de la qual l'ICE només podrà facilitar la d'aquelles activitats que li siguin pròpies. Cada Programa del Departament, per la seva banda, o cada institució que aporti activitats al Pla de Formació, haurà de certificar les seves.

A l'acta 27/11/91 s'explica com els MRPs es veuen obligats a reclamar a Subdirecció General de Formació Permanent el pagament de l'any en curs en que estaven compromesos. Hi ha certa reticència i mal estar perquè no s'acaba de veure clar el canvi de model del PU per un altre que es nota "*més centralitzat i controlat pel Departament*". En acta 11/12/91 La Comissió del PU s'afegeix a la pressió del Casal del Mestre per solucionar el pagament dels formadors/es.

Al mateix temps, arriba la informació dels Cursos de Formació Bàsica per a la Reforma organitzats directament pel Departament d'Ensenyament i amb el suport logístic dels CRPs. Es preveuen iniciar el gener de 1992.

Amb data 7/4/92 surten les Instruccions de Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa on s'especifiquen les funcions de la Comissió del Pla de Formació de Zona (PAFPZ). (annex 11). El 6/5/92 l'equip organitzador del PU es prepara per implantar-ho de cara el curs següent, adequant el que hi havia fet fins ara a les noves orientacions.

El 26 de juny de 1992 es constitueix la Comissió del PAFPZ del Departament d'Ensenyament. Es reorienten les funcions (poc), s'estableixen uns criteris i objectius pel proper curs i per la inscripció. (veure informació complementària a l'annex 18)

Al Vallès Oriental hi haurà un Pla de zona eminentment Unitari i continuïsta perquè no deixarà les decisions preses anteriorment ni el funcionament. Només s'hi faran els retocs obligats quedant un Pla:

- Molt participatiu en la gestió, planificació, disseny, avaluació. Es partia del Pla de Treball dels centres amb voluntat d'incidir-hi a través dels canals establerts el curs passat.
- Dinamitzador perquè proposa interrogants als centres i intenta facilitar la transformació del pensament
- Autònom en quant a gestió i organització perquè està portada a terme per representants de centres i institucions. No ho és econòmicament ni en decisions que pertanyen a competències directes d'Ordenació i Innovació Educativa.
- Unitari perquè engloba necessitats i activitats, unifica esforços i encara mancomuna alguns recursos

Continua existint una divisió de modalitats i horaris d'activitats d'acord amb la divisió real de necessitats del professorat i consolidada el curs 86-87:

- Actualització i coneixement d'àrea
- Actualització en aspectes específics de reforma
- Seminaris de gestió d'escola
- Intercanvis i converses pedagògiques

- Seminaris d'aprofundiment
- Seminaris experimentals

Per primera vegada s'encarregaran, centralitzadament, de la impressió del programa escrit les Delegacions Territorials i s'inicia un sistema d'informatització de la informació que s'anirà modificant i aprofundint any rera any

En aquests moments el professorat que ja ha fet els cursos de Formació per a la Reforma fa demandes de cursos o activitats d'aprofundiment per considerar que hi havia hagut una primera informació però que ja quedava insuficient per aquells que volien avançar més.

A final de curs s'establia:

- Acceptació de proposta del Departament del Pla de Formació Permanent de Zona amb la condició de continuar amb seminaris experimentals iniciats el curs passat
- Fer dos PFZ, un a Granollers i un a Mollet
- Obrir la formació permanent a secundària dedicant-li més atenció (ja es feia però amb menys intensitat i poc èxit).
- Augmentar el nombre de participació de professorat a les comissions
- Les activitats es faran fora d'horari escolar (Seminaris de llengua continuen amb tracte d'excepció)
- Mantenir dies estables
- Potenciar activitats descentralitzades
- Afegir ventall d'activitats que ampliïn l'oferta institucional
- **Acollir tots els cicles educatius**
- Proposar activitats el màxim d'obertes
- Tenir present, també, la formació individual del mestre
- Reconduir demandes de secundària i començar amb seminaris d'àrea
- Començar les activitats a partir de novembre
- S'avancen informacions orals a principi de curs a Directors/es i Caps d'Estudi
- Inscripció escrita i només 10 dies per a la inscripció. Per ordre de presentació
- Míנים i màxims d'assistència (8 i 30 segons activitat)
- Certificat a més del 80 % assistència
- Llistat de reserva per casos de baixa d'inscripció
- **Mirar d'augmentar el nivell de qualitat fent una oferta més reduïda i mes cuidada**
- **No fer una activitat si no hi ha el formador adient per guanyar en qualitat**
- S'estableixen uns criteris especials per a la selecció dels inscrits als cursos del PIE
- Procurar modalitats de formació lligats al context on es treballa
- Realitzar activitat s amb docents que porten una pràctica educativa semblant que permeti una reflexió conjunta i trobada de solucions.
- Es prioritzen Llengua, l'aprenentatge significatiu, tractament de la diversitat, Noves Tecnologies.

A les actes d'aquest curs es troben escrites unes definicions que, junt amb les que vénen de cursos anteriors, deixaran marca pels posteriors:

Defineixen formació com "l'oferta d'activitats que tenen per objectiu ajudar als professors a millorar la seva pràctica docent per tal que els seus alumnes puguin aprofitar millor les seves potencialitats educatives. Aquesta Formació Permanent es justifica en la necessitat d'actualitzar i compensar la formació pedagògica del professorat" (Memòria 91-92).

Aquest curs hi haurà un total, 2.241 participants a 129 activitats repartides en 4 nuclis. Les dades estadístiques (segons Gabinet Tècnic d'Estadística del

Departament d'Ensenyament) ens diuen que hi ha, en exercici, un total de 1.976 professors/es a primària i 1.046 a secundària (total: 3.022).

La Formació Bàsica per a la Reforma és paral·lela a aquesta però no té res a veure amb el PFZ i , per tant, no està comptabilitzada.

Com a curiositat, a l'acta 26 juny 92, s'anota que el President de la Comissió demana als membres d'aquesta que facin servir el vocabulari que utilitza la LOGSE. També profetitza "*ara s'inicia un camí que culminarà l'any 2000 amb l'estabilitat de plantilles i la possibilitat d'aconseguir la formació d'aprofundiment dins el centre*".

La gestió recau definitivament en el CRP. La comissió va buscant el model de formació més encertat. S'abandona el PIDE per a la detecció-avaluació de necessitats i s'intensifica el treball d'experimentació de les noves modalitats encetades el curs 91-92 per reflexionar sobre la millor manera d'aportar elements innovadors al Pla de Formació i als Centres de la zona i donar resposta als reptes sortits de les avaluacions.

- 1- **Els seminaris de poble** (per a poblacions petites amb forta implicació i col·laboració de l'Ajuntament). Amb la finalitat d'**agrupar tots els docents a l'entorn d'un tema de manera que podessin treballar junts els 2 o 3 centres de la població**, per exemple els "**SEMINARIS D'EXPERIMENTACIÓ DE TREBALL D'INFORMÀTICA**" (portats a terme a Les Franqueses del Vallès, Canovelles, La Garriga i els "**SEMINARIS DE L'ESTUDI DEL POBLE**" Portats a terme, per exemple, a Canovelles).

Es tractava de trobades de professorat, al migdia, que els permetien aprendre junts un mateix contingut i metodologia, conèixer-se entre ells , establir llaços de col·laboració professionals, dinar junts, etc. la qual cosa revertia en el fet de crear grups interescoles, iniciar una tasca comú i un intercanvi de treballs d'alumnes per a treure'n uns materials concrets o unes ofertes d'activitats conjuntes.

L'avaluació va continuar sent l'habitual del Pla de Formació però la metodologia emprada a l'activitat assegurava una incidència molt forta en el centre ,a l'aula i al poble.

- 2- Els "**SEMINARIS DE LLENGUA PER A LA MILLORA DE LA PRÀCTICA DIDÀCTICA A L'AULA** , acceptats per Subdirecció General amb caràcter d'excepció perquè requerien realitzar tasques en horari lectiu i la sortida del Centre.

Adreçats a professorat que treballava a l'àrea de trànsit primària-secundària, es desenvoluparen a Caldes, La Garriga, Vall del Tenes, Mollet, St. Celoni i Granollers.

Un seminari a cada nucli, amb un coordinador/a que és un membre del mateix .

Aquest coordinador/a, al mateix temps, forma part d'un seminari central que té un assessor/a que, periòdicament, resol dubtes, impulsa activitats, revisa experiències, i, sobretot, aporta fonamentació teòrica.

Quan els Seminaris de nucli es posen en funcionament, el seu coordinador ja hi va amb un bagatge enriquit en les trobades del seminari central i que traspasarà als seus companys de nucli, els quals, al mateix temps enriquiran el seminari central amb les seves aportacions des d'una versant més pràctica. Per tant, és el propi seminari que elabora i temporalitza el pla de treball, preveu assessoraments puntuals, prepara l'avaluació i es proposa aspectes a prioritzar i experimentar per a treure'n conclusions i recopilar el material adequat.

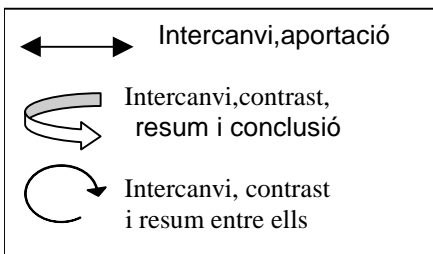
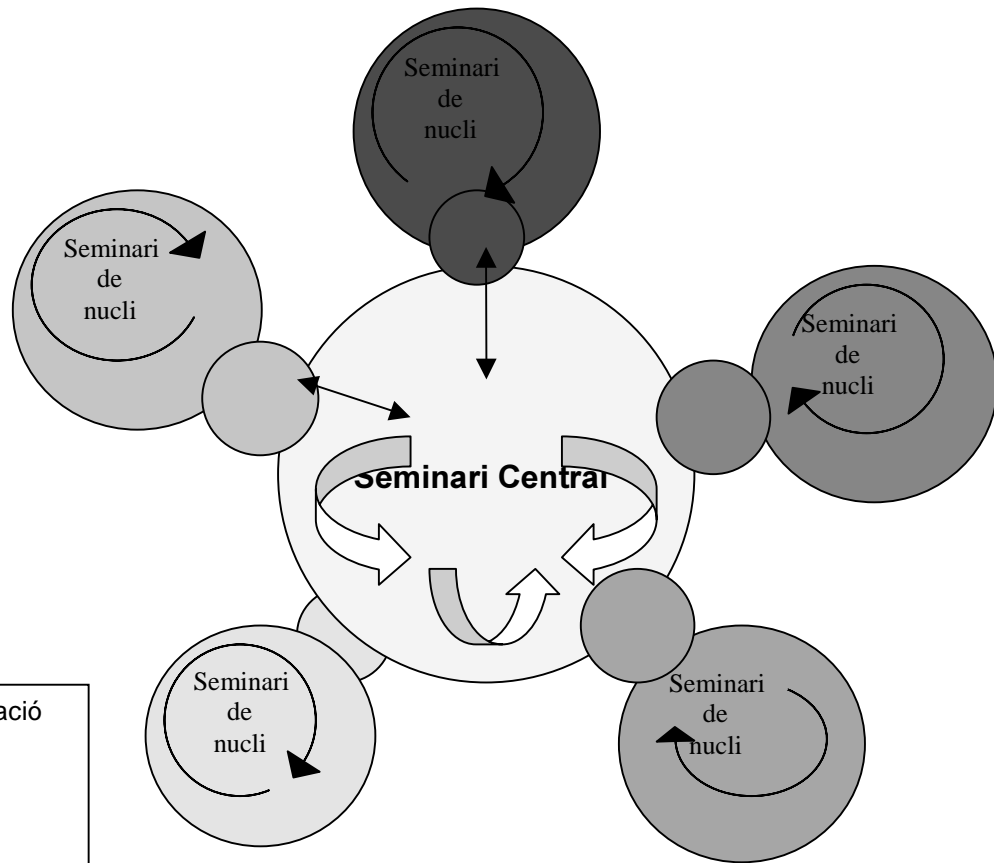
Una de les condicions de participació era la de "plantejar-se innovacions en la feina quotidiana i per tant estar disposat/ada a conèixer noves aportacions i a formar-se... ser actiu en la dinàmica de treball de l'escola per facilitar la transmissió als seus companys/es i ...estendre la seva feina a la resta de cicles".

Aspectes prioritzats:

- *com programar els procediments, continguts valors...*
- *quina metodologia fer servir i com organitzar l'aula*
- *quins recursos materials utilitzar*
- *l'avaluació*

La dinàmica que mantenen és atípica perquè, amb la voluntat d'incidir directament a l'aula, els materials elaborats han d'ésser experimentats per dos companys/es a la mateixa classe de manera que un/a faci l'aplicació directe als alumnes i l'altre/a l'observació i valoració.

**Diagrama de relacions de treball en els
seminaris de LLengua. Curs 91-92**



3.4.2.6 El Pla d'Activitats de Formació Permanent del Professorat a la Zona (PAFPZ) Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Cursos 1992-2001

3.4.2.6.1 Aplicació de les noves orientacions del Departament d'Ensenyament. Seminari de poble i Seminaris de Llengua per a la millora de la pràctica diària a l'aula. Cursos 1992-1994

Com he dit, la formació serà totalment institucional amb col·laboradors d'altres associacions o institucions. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya delegarà responsabilitats, tasques i funcions a les Universitats i als Serveis Educatius. S'inicia una nova etapa en la que, aprofitant l'estructura, descentralització i treball fet en els Plans Unitaris s'hi afegirà aspectes propis de la reglamentació establerta.

Els membres assistents a la Comissió del PF de Granollers es mantenen en la mateixa proporció que el curs anterior que ja havia variat. La Junta de Directors va decidir que fossin els Caps Estudi els representants per mantenir una continuïtat en les dinàmiques de treball iniciades tan a la Comissió com en els Centres:

- 1 Representant d'Ed. Secundària Pública
- 3 Representants d'E. Primària pública , (1 per cada àmbit territorial)
- 1 Representant d'Ed. Primària-Secundària (concertada-privada)
- 1 Representant d'Ed. Infantil primer cicle
- 1 Representant Casal del Mestre
- 1 Representant CRP

El president en demana revisió i s'afegeix:

- 1 Representant EAP zona
- 1 Inspector d'Ed. Secundària
- 1 Representant Consell Comarcal que representi els ajuntaments de la zona

Els criteris per a l'oferta de formació de cara aquest curs mantenen, també, el que s'havia dit el curs anterior:

- Es basen en les recomanacions de Subdirecció General de Formació.
- Pretenen una oferta ampla, coherent i institucional
- En un marc d'actuació conjunta d'acord amb les necessitats del sistema
- Només ofertar activitats del bloc B
- Acabada d'implantar la reforma cal fer més incidència a l'ESO
- Reserva d'un dia de treball als centres que no hi hagi res al migdia perquè, si cal, es pugui fer formació
- S'inicia una activitat fixa pel Centre d'Educació Especial Montserrat Montero
- La Roca, La Garriga i Les Franqueses s'inclouen al PFZ de Granollers.
- Temàtiques prioritzades per a l'Ed. Secundària.: Crèdits i projectes d'àrea, Orientació i diversitat, Noves Tecnologies
- S'inicia una nova experiència dins el Seminari Coordinador , que a partir d'ara es diu Comissió. **Cada membre de la Comissió es farà càrrec (tutelarà) d'un parell d'activitats.** Això vol dir que un membre de la Comissió assistirà, ajudarà, col·laborarà amb una activitat o dues des dels inicis d'aquesta. Es presentarà als formador/a i assistents i serà l'encarregat/ada d'atendre'ls pel que calgui i, també, de fer una part de l'avaluació. (veure documentació en annex IX)
- S'admetien seminaris en un centre formats pels seus propis mestres sempre que reunís unes condicions de qualitat, quantitat i obertura i que fos per tasques d'innovació (acta 3/3/93)

Es comença a treballar en aspectes pràctics de l'organització, estructura del Pla, etc.

Només a l'àmbit del CRP Granollers es planifiquen 41 activitats i tindran una assistència 598 persones de les quals 23 són de secundària. Cal tenir present que s'està fent molta Formació Bàsica per a la Reforma i el professorat va molt ocupat amb activitats de formació de fora el PAFPZ.

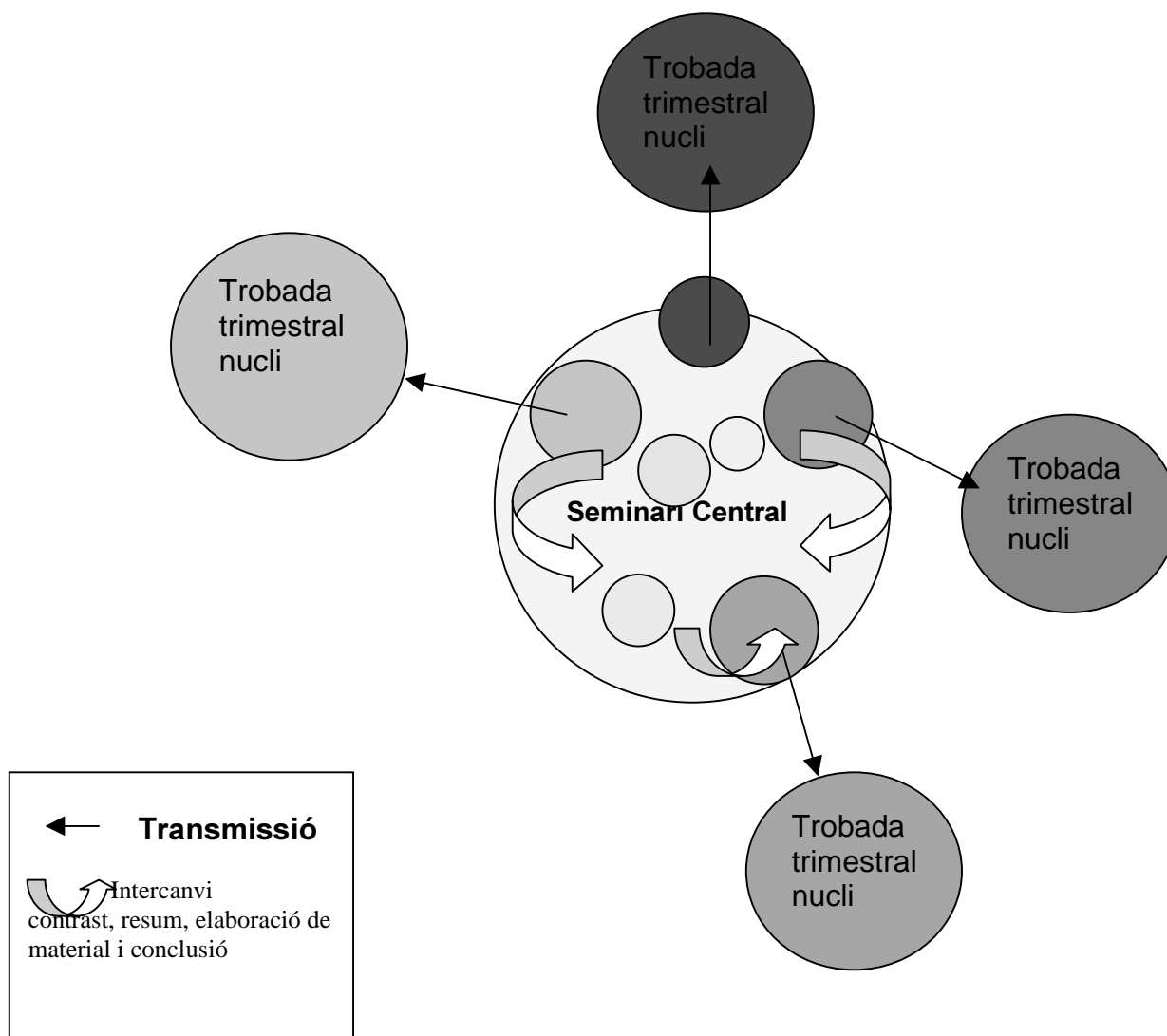
Es demana al PIE que deixi entrar en els seus cursos a les escoles concertades, cosa que fins ara estava vedada. I que un representant formi part de la Comissió del PFZ com ho fa el SEDEC.

S'inicia llibre oficial d'actes cosa que no es feia tan rigorosament sinó que les actes es guardaven, en un arxiu, per a la memòria en uns fulls amb membret del Pla Unitari (que fins i tot havia tingut anagrames propis)

Durant aquest curs continuarà la mateixa dinàmica i estructura que el curs anterior. Només hi haurà variació en els **"SEMINARIS DE LLENGUA PER A LA MILLORA DE LA PRÀCTICA DIDÀCTICA A L'AULA"** Aquest segon any de treball, seguiran a Mollet.

Es realitzarà només un seminari de coordinadors obert a altres membres que puguin seguir el nivell. Es dedicaran a l'elaboració de materials curriculars. Aquests coordinadors tindran una trobada trimestral, i no quinzenal com es feia anteriorment, amb membres dels seminaris dels nuclis, i els traspassaran els materials e laborats i les orientacions per a treballar-los.

Diagrama de relacions de treball en els seminaris de LLengua. Curs 92-93



El curs 93-94 hi ha un intent d'aprofitar la història com element a utilitzar en el contrast que es realitza en la detecció i avaluació d'activitats. Per tant, la secretària del PAFPZ (CRP) fa el buidat del material recopilat de cada curs des del 1982-1983 i revisa els dossiers del CRP omplint per cada curs uns fitxers que són actualment consultables. Si bé han estat prou útils per a fer aquest treball, no ho varen ésser en el seu moment per la finalitat que es pretenia.

El curs següent, 1994-1995 ja s'ha estabilitzat totalment la dinàmica del PAFPZ. En aquests moments la Comissió veu convenient l'ampliació de representativitat de centres segons la proporció que ens dona l'àmbit geogràfic (Acta 16/11/94) quedant:

- 1 Inspector President
- 2 Representants d'Ed. Secundària pública
- 1 Representant d'Ed. Secundària privada
- 3 Representants d'Ed. Primària pública , 1 per cada àmbit territorial
- 1 Representant d'Ed. Primària concertada
- 1 Representant d'Ed. Primària-Secundària (concertada-privada)
- 1 Representant d'Ed. Infantil primer cicle pública
- 1 Representant d'Ed. Infantil primer cicle privada
- 1 Representant Casal del Mestre
- 1 Representant Consell Comarcal que representi els ajuntaments de la zona
- 1 Representant CRP
- 1 Representant del SEDEC
- 1 Representant de l'ICE/UB

Això representaria un 60% de membres de la Comissió que són representants de centres educatius davant d'un 40% de representants d'institucions, programes o serveis. La majoria, doncs, recau sempre en el professorat.

El nombre d'inscripcions d'aquest curs 94-95 és de 772 inscrits (només l'àmbit de Granollers) amb 62 activitats. Aquest curs, a St. Celoni s'ha constituït un altre PAFPZ perquè s'ha obert un altre CRP . Es disgrega de Granollers. Recordem que el 1991 ho fa Mollet, ara St. Celoni i Granollers queda amb el resultat que es veu en la taula numèrica de centres que segueix i en el mapa de la pàgina següent . Si abans hi havia una sola comissió que es cuidava del disseny, organització, seguiment i avaluació de les activitats.

Si estava centralitzada a Granollers i s'adreçava als nuclis a través d'uns representants escollits per aquests. En aquests moments hi ha la descentralització adequada quedant 3 Plans de Formació a la zona (Mollet, Granollers, St. Celoni) amb llurs comissions . A partir d'ara, doncs, les dades que trobarem seran de l'àmbit de Granollers que, també s'ha subdividit en nuclis per facilitar les tasques.

TAULA DE CENTRES CURS 1994-1995					
	Nº centres	Nº d'aules		Total Centres	Total aules
C. Públics	29	98	Ed. Infantil primer cicle	29	98
C. Privats					
C. Públics	33	516	Ed. Primària	48	771
C. Privats	15	255			
C. Públics	9	196	Ed. Secundària	15	259
C. Privats	6	63			
TOTALS				92	1.128

(Font: CRP Vallès Oriental I. Febrer 2001)

Aquest curs, donada l'obertura a tots els cicles i la prioritització per a l'ESO s'inicià el disseny, per primer cop a la zona, d'una Trobada Pedagògica que hauria de tenir lloc el curs següent (acta 3/5/ 95) i es preveuen 3 trobades-intercanvi durant el curs (trimestrals) per contrastar opinions, explicar experiències viscudes, debatre a fons el tema. Aquestes es dissenyen dins un seminari permanent de secundària.

Els criteris generals del Pla de zona es repeteixen del curs anterior i a l'hora d'establir les prioritats són (acta 16/11/94):

- Cada centre escolar ha de valorar i prioritzar la participació a la formació (de nou s'insisteix)
- Per incorporar activitats al programa caldrà:
 - garantia d'assistència
 - seguir directrius de Departament
 - que siguin del Bloc B
 - seguir les prioritats establertes per la Comissió
 - abarcar des d'Educació Infantil primer cicle fins a Secundària i Ed. Especial
 - que sigui una oferta àmplia i coherent
- Es potenciaran activitats diversificades a Secundària i de més repercussió al centre
- Assessoraments cal :
 - entrar projecte dins termini
 - aportar justificació del centre
 - que siguin de centre i no globals al PCC

3.4.2.6.2 Consolidació del PFZ i noves experiències: Aprofundiment en l'avaluació qualitativa i Seminari d'intercanvi d'experiències pedagògiques dins el propi centre (1995-1998, 1998-2000)

El curs 1995-1996 torna a ser un curs on els factors externs contribuiran a una millora del PAFPZ com va passar l'any 1986.

El CRP efectua canvi de local i això comportarà una millora en amplitud de local i adequació dels materials. Es podrà comptar amb tres aules per a la formació (cabuda 80 persones total) en el mateix edifici (fins ara s'anava als Centres) i es compartirà espais amb els altres Serveis Educatius (Inspecció, EAP, Programa de compensatòria, Logopedes, etc.). Facilitarà molt més la coordinació i el poder deixar infraestructures més còmodes al professorat per a fer les seves trobades d'intercanvi i altres activitats formatives.

El passar d'un pis, compartit amb el Casal del Mestre, a una ala de l'Escola Pau Vila tindrà uns avantatges (també inconvenients que ara no vénen al cas) de comunicació, informació i col·laboració directe, també pel que fa al PAFPZ. S'anirà perdent la col·laboració del Casal del Mestre que anirà organitzant, independentment algunes activitats d'hivern i les Escoles d'estiu.

Aquest curs es desenvolupen a l'àmbit territorial de Granollers 55 activitats amb un nombre de 895 inscripcions. L'estadística (segons dades del Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament) diu que el total de professorat de l'àmbit és de 1.813. La composició de la Comissió guarda el 60 % de representativitat de Centres Educatius i així serà a partir d'aquest any fins els nostres dies.

Com a novetat, i per primera vegada la Comissió planteja la **conveniència de realitzar una avaluació que vagi més enllà de les valoracions individuals** dels assistents que ja el curs anterior es va intentar ampliar amb la perspectiva del centre educatiu. És cert que fins aquest any, cada curs s'havien anat retocant les avaluacions lligades a la detecció de necessitats però eren aquestes les que més preocupaven a la Comissió. Ja ho he dit

anteriorment , es procurava "afinar " el màxim possible la detecció amb el ple convenciment que quan més s'ajustés a la necessitat del personal que composava els claustres, més incidència tindria. És evident que així ha estat però no n'és l'única peça clau. En aquests moments de la història del Pla de Formació es fa evident la necessitat de saber si el que s'està fent és la via i la forma adequada. *"Es planteja una avaluació complementària als procediments anteriors, que són els habituals en els plans de formació"* (Memòria Grup de Treball ICE/UB, p.2).

Es creà una subcomissió, constituint-se en Grup de Treball de l'ICE de la Universitat de Barcelona (GTICE/UB), que com en anys anteriors formarà un seminari de reflexió. La subcomissió la formaven:

Llum Clavero (Representant dels Cap d'Estudis de la Zona per l'Escola concertada)

Santi Llorenç (Representant dels Cap d'Estudis de la Zona per l'Escola pública)

Maite Mases (Representant de l'ICE/UB a la Comissió)

Rosa Vergés (Representant del CRP)

Luciano Núñez (Inspector d'Ensenyament i president de la Comissió de zona)

El gener del 1996 s'aprovà el treball a portar a terme i es va començar la primera fase

FASE I: Recull d'informació respecte a l'activitat i anàlisi de la mateixa (95-96)

ANÀLISI DE L'ACTIVITAT

Contingut

- * Què es pretén
- * Conclusions
- * Propostes de treball

Fonts d'informació

- * Formador
- * Assistents

Estratègies de recollida d'informació

- * Entrevistes
- * Materials i documents elaborat o utilitzats durant la formació

FASE II: Anàlisi de la incidència de la formació al centre i a l'aula (96-97)

ANÀLISI DE LA INCIDÈNCIA

Contingut

- * Què s'aplica
- * Com s'aplica

Fonts d'informació

- * Coordinació de cicle

* Selecció d'una mostra d'assistents (3-4)

Estratègies de recollida d'informació

* Entrevistes

* Materials utilitzats a l'aula

ACTIVITATS SELECCIONADES.

Organització de l'etapa 12-16 .

Recursos pràctics per atendre la diversitat

Es veurà més ampliat en l'apartat sobre l'avaluació

El curs 1996-1997 hi haurà 46 activitats i 833 inscrits en el PFZ.

A les actes es valora la participació en la gestió del PFZ i l'esforç que representa pel professorat que té doble funció i treball, el del centre i el del PFZ. Es troba l'acord de demanar un reconeixement per part del Departament d'Ensenyament , en forma de certificació, a la tasca que fan aquests representants de centres a la Comissió. No s'ha trobat resposta.

Com els altres cursos els diferents membres de la Comissió (tutors) aniran a l'inici de les activitats i els manifestaran la seva col·laboració al llarg del curs i participaran en una part de l'avaluació. Segueix la tutela i col·laboració directa amb les activitats.

A la Comissió hi assisteix per primera vegada un representant de Delegació Territorial.

Es mantenen els criteris del curs anterior:

- Fer més èmfasi en la formació de centre
- Apropar-se, més encara, al lloc de treball

Respecte cursos anteriors s'afegeixen els criteris:

- Tendir més a modalitats d'intercanvi , grup de treball i seminari , potenciant activitats que generin contactes (intercanvis, temes comuns,..)
- Potenciar més la diversificació d'activitats per a l'ESO
- Més exigència en detecció , avaluació i inscripció als centres

Es proposen pel curs vinent:

- Possibilitat d'ajuntar interessos comuns de dos centres
- Algunes activitats de característiques específiques s'intentaran fer al migdia
- La modalitat curs es farà setmanalment o intensivament
- **Demanar als centres de secundària que es comprometin a fer anar un representant de centre com a mínim a les activitats**
- Fer arribar informació als centres pel juny, com s'havia fet els anys vuitanta
- Intentar alguna activitat intensiva al setembre
- Revisar l'avaluació i els instruments
- Reflexionar sobre la manca de pensament autònom del mestre sense base teòrica i referents on emmarcar les situacions pràctiques

- La Comissió potenciarà els seminaris d'intercanvis acompanyats de reflexió on aquella pràctica es sustenti
- No donar la mateixa documentació de treball a activitats diferents
- Trobada prèvia amb els formadors/es perquè ajudin amb els referents teòrics
- Posar, cada curs, un eix transversal que sigui treballat a totes les activitats (interculturalitat primer any, coeducació segon..)

El curs 97-98 és una continuïtat de l'anterior. Es compta amb 53 activitats i 1.153 assistents.

Aquest és el primer curs que el Pla de Formació organitza un acte acadèmic institucional com inici d'activitats. I també és la primera vegada que les inscripcions es realitzen per correu electrònic. Abans hi ha hagut un treball de coordinació entre els CRPs i els membres de Subdirecció General de Formació Permanent. Encarregats del tema, s'inicia l'etapa d'informatització i centralització de la formació (programa i gestió)

Com a curiositat val a dir que també és el primer cop que s'ha de fer un sorteig públic per a les matriculacions definitives als cursos del PIE (acta 19/11/97) de tanta quantitat de professors/es que en veuen la necessitat individual i, en força ocasions, de centre.

Cada cop el disseny que es proposa la comissió s'apropa més al desitjat:

Aquest curs s'estableixen com a temes prioritaris el llenguatge psicomotriu i música per Ed. Infantil, àrees específiques per a l'ESO, l'expressió per Primària.

Els anys següents seguiran una tònica semblant. Des del curs 97-98 els criteris d'actuació i objectius generals proposats varien poc:

A) En relació a la incidència:

- * Vetllar permanentment per la incidència de la formació en el Centre
- * **Potenciar els assessoraments i activitats dins el centre** amb la finalitat d'acostar, cada cop més, la formació al lloc de treball i per què les activitats reverteixin a tot el claustre
- * **Contemplar separatament les necessitats de claustre, d'àrees o d'altres col·lectius específics a l'hora de programar** de cara el curs següent

B) En relació a la temàtica

- * Constituir un Programa d'activitats equilibrat en els aspectes referents a: matèries, activitats corresponents a les diferents etapes educatives i modalitats d'activitats
- * Dissenyar activitats de 30 hores per tenir un bon desenvolupament i mesurar amb detall les de menys hores que poden produir insatisfacció si no permeten arribar a

acomplir les expectatives dels assistents

* Facilitar l'acabament de tasques del curs anterior , prioritzant-les, abans d'iniciar-ne de noves provocant que **els centres planifiquin a dos anys vista** i les activitats tinguin un període bianual

* Proposar les activitats que vénen ofertades directament pels Programes en la fase de recull individual de necessitats. D'altra banda s'intentarà no ofertar temes que Subdirecció General de Formació del Professorat els entoma directament i d'àmbit de més abast que el PFZ

C) En relació als nivells educatius

* Fer reunions amb centres de Secundària amb la finalitat d'introduir, cada cop més, sistemes de formació a la zona. Recuperar el sistema dels anys 89-91 (PIDE)

* **Tractament individualitzat** de problemàtiques de centre (especialment secundària)

D) En relació a modalitats

* Clarificar bé els diferents tipus de modalitats a tots els representants de Centres perquè ho transmetin al claustre i puguin tenir elements de valoració i opció clars.

* Tornar a explicar de nou a tots els col·lectius, les diferents modalitats de formació fent especial incidència en el tema de la **formació en el centre** (diferenciar assessoraments o cursos en centre) perquè hi hagi una bona entesa i els objectius estiguin ben clars. Revisar i assegurar els "assessoraments " ajudant-los a definir ben clars els objectius

* Per a LLars d'Infants fer servir la modalitat de "**conferències encadenades**" per aspectes puntuals i l'assessorament per aprofundiments

E) En relació al seguiment:

* Revisar el sistema de "col·laboració" d'un representant de la Comissió a cada activitat per atendre la informació-acollida-avaluació dels formadors/es i assistents.

* Revisar els centres que no han explicitat cap demanda a la detecció de necessitats. Entrevista per conèixer les motivacions.

F) En relació a l'organització

- * Renovació de part dels membres de la Comissió
- * Per millorar les tasques organitzatives, tan del CRP com dels propis ensenyants, intentar no programar activitats que comencen al gener
- * Explicar, amb detall, a l'usuari tot el sistema d'inscripció per internet.
- * Proposar la Lliçó inaugural
- * Proposar l'eix transversal

El curs 98-99 segueix en la mateixa línia i a l'acta 16/12/98 es parla que l'interès està centrat en la modificació d'instruments.

- Es crea un document que recull les prioritzacions que fan els centres davant les deteccions obtingudes
- D'altra banda, és continuen les visites als centres de secundària per parlar amb l'equip directiu però és més per a la detecció que per a l'avaluació.

S'afegeixen uns criteris als ja existents:

- Prioritzar assessoraments a centre perquè afavoreix més el canvi i la innovació
- Allargar hores d'assessoraments i si cal fer-los bianuals
- Les hores que sobrin després de donar els assessoraments les cobriran altres modalitats

S'afegeixen també objectius.:

En relació a la incidència:

- Vetllar permanentment per la incidència de la formació en el centre
- Vetllar perquè els assessoraments reverteixin en el claustre sencer i que siguin propostes amb justificació clara
- **Iniciar procés d'experimentació de la modalitat de formació a partir de la transmissió en el centre per a la innovació i la millora d'aquest als IES.**

Es tracta d'una interessant experiència aportada a la Comissió per l'IES Manel Blancafort de La Garriga. Aquest és un IES amb una llarga tradició de formació. Acostumat a tenir uns alts nivells de batxillerat que el que més necessita és una presa d'actituds comuns per part del professorat, davant els alumnes d'ESO i treball d'intercanvi que al mateix temps faciliti la cohesió de didàctiques.

La Comissió va acceptar de seguida la proposta que es va passar a Subdirecció General de Formació Permanent qui la va aprovar amb uns condicionants raonables i, fins i tot necessaris si l'experiència es generalitzés:

- Un curs de durada com experiència i pròrroga d'un altre com a consolidació i avaluació
- Un/a responsable de centre i un/a responsable de la Comissió per a l'experiència
- Realització fora d'horari lectiu
- Vetllar que sigui formació i que no es transformi en continuïtat de les reunions de claustre
- Programació inicial temporalitzada
- Actes i memòries
- Avaluacions

Les experiències d'intercanvi entre docents que s'havien dut a terme anteriorment a la nostra zona, havien estat uns intents de transmissió 'aprenentatges docents a modes de les "Converses Pedagògiques " de principis de segle. Converses de curta durada on uns quants docents de centres diferents feien una breu exposició del seu treball i llavors seguien els altres obrint-se una font d'informacions i debat d'opinions sobre el tema. Es transformaven en una conversa semiinformal. El professorat hi participava individualment i no coneixem la repercussió que s'esdevenia posteriorment a l'aula.

L'altre tipus d'intercanvi era entre dos centres i per qüestions puntuals. S'establia una trobada del centre visitant amb l'acollidor que li podia ensenyar una forma de fer que interessava al primer. En aquest cas ja es coneix més la repercussió i la incidència que hi havia en el centre perquè es produïen canvis en molts aspectes tan formals (la majoria) com, en algun cas conceptuals (sense avaluació estructurada). Aquest sistema era el més valorat perquè assegurava la incidència.

El plantejament de l'IES Blancafort apuntava una altra possibilitat:

- recollir el saber intel·lectual del professorat del propi centre (veure programa annex XVII)

- Recollir la seva experiència (d'anys) a l'aula
- traspassar-lo als companys/es que tothom se'n pugui aprofitar
- que cadascú veïés els altres des d'un punt de vista diferent (recordem que en un centre gran de secundària on hi ha ESO i Batxillerat, el claustre es coneix poc i sovintegen les actituds aïllades)
- que hi hagués unes valoracions de l'esforç, l'enginy, la creativitat
- . Al mateix temps es tocaven temes que cohesionaven maneres de fer generals (exm. l'autoavaluació de l'alumne, l'acceptació de les NTIC) .

Es va planificar el seminari dins del propi centre amb les característiques que s'han descrit i comptant amb uns assessoraments externs per algun tema concret.

La responsabilitat del funcionament d'aquest seminari l'assumia la direcció del centre amb la col.laboració-supervisió d'un membre de la Comissió (que en aquest cas va ésser el CRP perquè tenia més mobilitat horària)

El propi Centre fa una declaració de principis que transcriu:

SEMINARI D'INTERCANVI D'APRENTATGES I D'EXPERIÈNCIES PEDAGÒGIQUES

"Des de fa anys la pràctica docent continuada i les investigacions tant en el camp de l'aprenentatge com en altres camps relacionats (psicologia, antropologia i sociologia) han anat evidenciant cada vegada més la necessitat de canvis en els aspectes didàctics, tècnics, d'organització i d'estratègies d'ensenyament.

Aquests canvis, normals en totes les societats, però accelerats pels desenvolupaments tecnològics dels últims 20 anys, han estat viscuts de maneres diferents per el conjunt dels professionals de l'ensenyament:

- Ampliació d'estudis relacionats amb la didàctica (màsters, doctorats, postgraus, ...)
- Formació en noves tecnologies (cursos, conferències, congressos, autoaprenentatges...)
- Formació continuada diversa (cursos de formació permanent, escoles d'estiu, conferències, congressos, ...)
- Adaptació per mitjà de llibres de text, lectures d'altres llibres,
- Adaptació en la pròpia classe, introducció de petites modificacions,
- Angoixa, desencís, conflicte generacional, ...
- etc., etc., etc.

Dins de la dinàmica d'un centre, moltes vegades, l'experiència, la formació, les estratègies de gestió de la classe, les tècniques d'observació, les diferents eines d'avaluació, són viscudes de manera diferent pels diferents components del claustre. Aquestes maneres diferents, si es transmeten, segur que són enriquidores i obren camins a una pràctica docent més eficaç per a tothom.

Transmetre als companys i companyes aquells aprenentatges que hem fet, les nostres experiències, els nostres fracassos, els petits èxits, escoltar altres aprenentatges, altres experiències, altres fracassos i altres petits èxits, i buscar assessorament en allò que cap de nosaltres coneixem prou, però intuïm que necessitem saber, és una manera de millorar la feina de cada dia en un centre."

Rosa M. Trias (part del doc. de demanda inicial)

El document-proposta (més llarg que el que he transcrit aquí) està signat per la Directora del Centre, consensuat amb l'Equip directiu que hi pren un compromís específic i consensuat amb el claustre.

Vet aquí la primera reflexió que anima el treball a desenvolupar per part de la Comissió del PFZ i de l'IES.

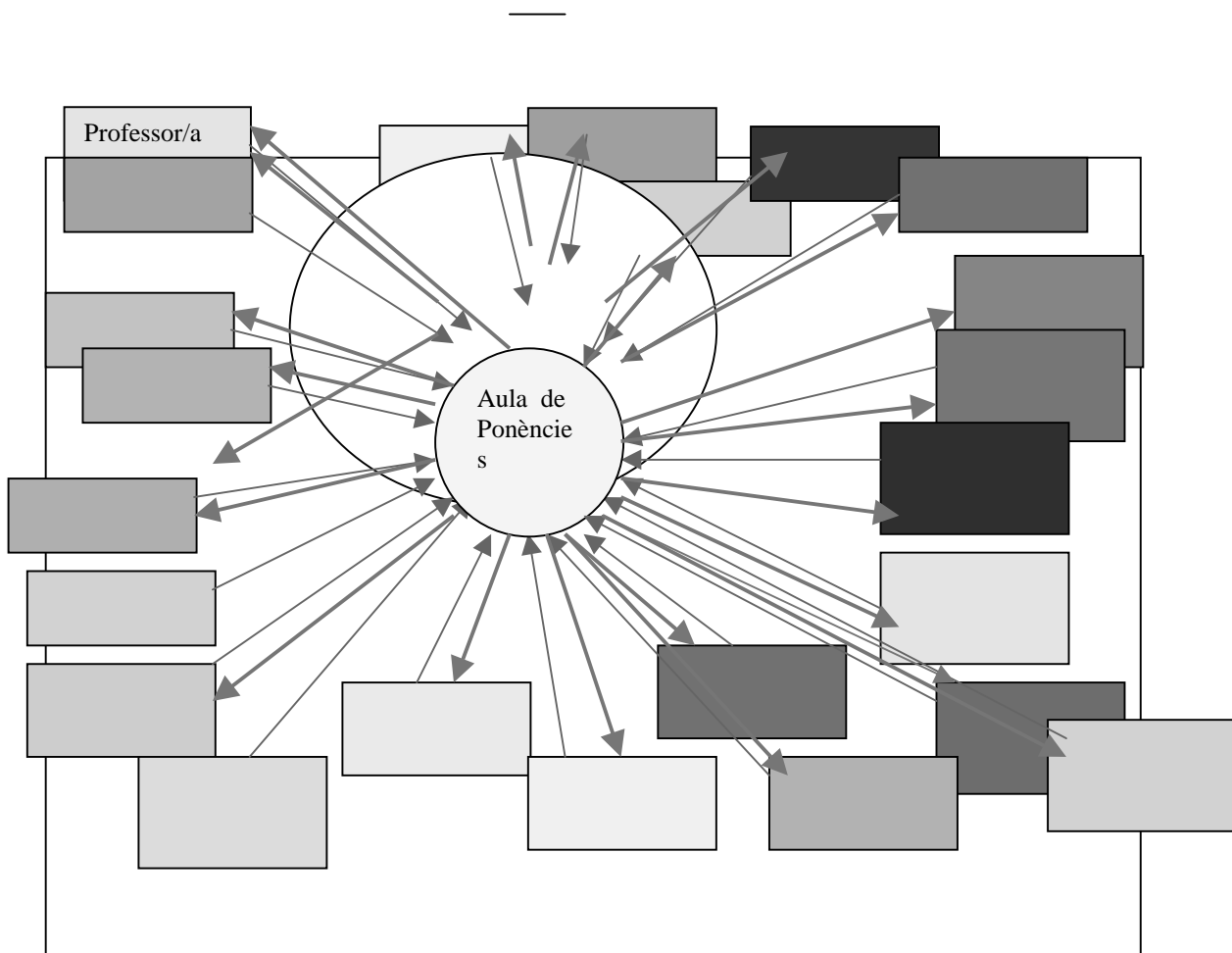
La proposta arriba perquè la Comissió torna a estar en un debat-reflexió sobre les modalitats de formació més idònies i en la defensa d'un model d'intercanvi importantíssim que es va creure possible recuperar.

Es trobava a faltar debat i reflexió sobre l'autoformació dins el propi centre. Debat que ja s'havia iniciat quan varen arribar els materials de l'IRSAE, traduïts per M. Antònia Pujol però va ésser poc potenciat i poc seguit.

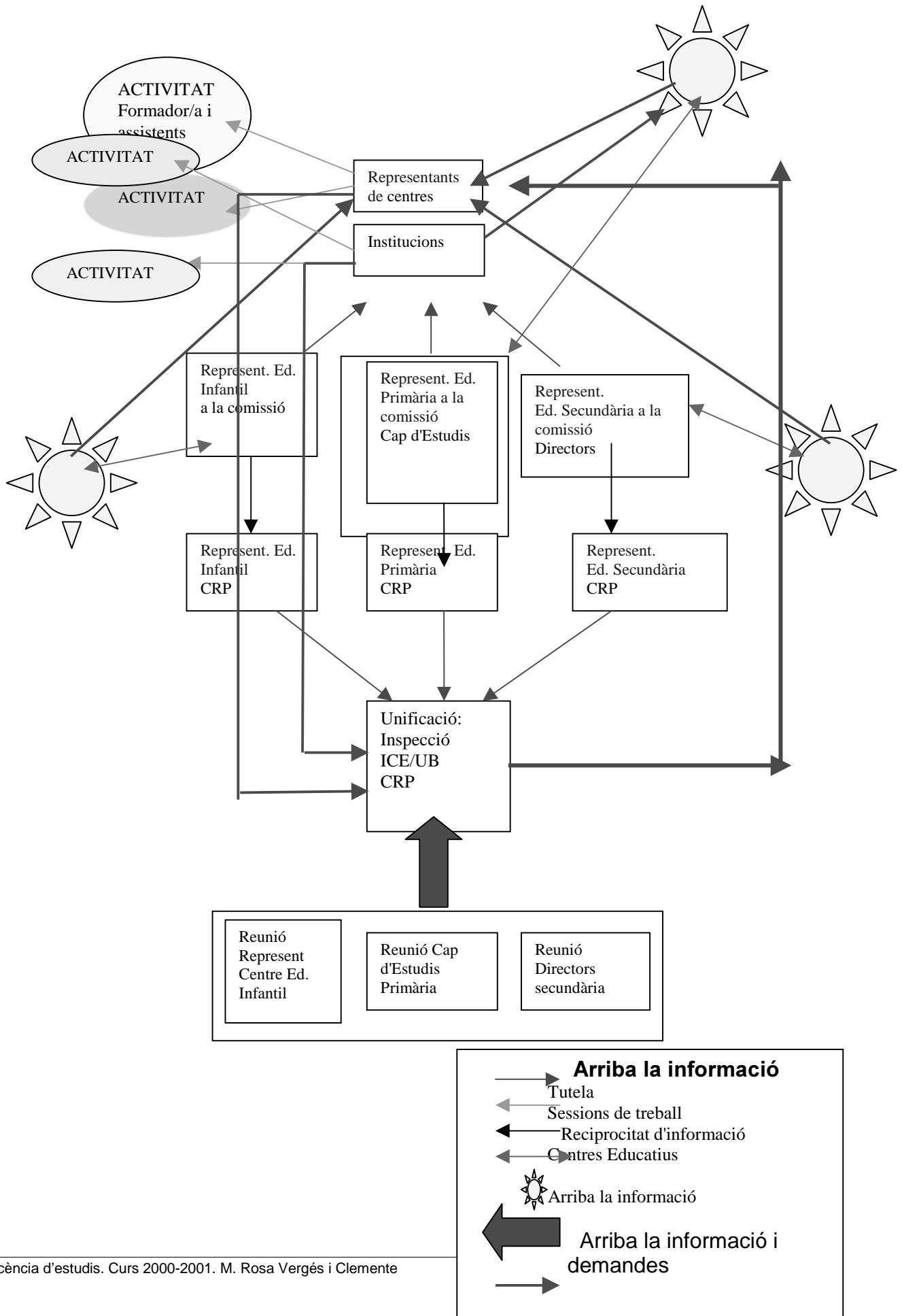
La Comissió veia la proposta de la Directora del Blancafort com una nova possibilitat de treball conjunt entre pràctics i investigadors (assessor/a extern/a) en una posada de treball comú de la tasca quotidiana fonamentada teòricament i el desenvolupament de la pròpia cooperació interna.

A més de compartir sabers es preveia:

- La reducció de l'aïllament en el treball en relació als companys/es.
- L'augment de sensació d'autonomia i satisfacció en el treball propi.
- L'inici dins el centre d'un sistema d'intercanvi i reflexió que porti al professorat una formació paulatina en el treball cooperatiu i en una metodologia que, partint de continguts concrets, li proporcioni aprofundiment teòric
- La presa d'actituds conjuntes davant de temes específics sorgits de la pràctica. Tot això pensant en el rol del professorat i les condicions on es desenvolupa, la pròpia concepció de la professionalització, la formació prèvia, etc. Aquests breus apunts que he tret de la memòria del seminari ens donen a entendre que l'intent ens proporciona noves possibilitats de treball dins de centres específics i amb un esquema radial i participatiu



• Organigrama dels canals de participació en el PFZ durant aquests cursos



Encara que hi ha hagut canvi d'inspecció de zona, s'han mantingut de forma semblant els criteris, objectius i tasques. S'han continuat les coordinacions amb els CRPs de Mollet i de St. Celoni. Cada CRP ha inclòs dins el seu Programa un extracte de les activitats dels altres CRPs per oferir el màxim de possibilitats als Centres de la comarca proposant activitats comuns.

Seguint l'esquema de cursos passats, la Comissió manté el nombre de representants de centres i els renova cada dos cursos en un 50 % aproximadament. Hi ha hagut 998 inscrits (curs 98-99) i les temàtiques que més s'han prioritzat han estat necessitats sobre llengua i constructivisme, Seminari de coordinació curricular entre primària i secundària, es reemprenen les trobades d'ESO: Trobada sobre diversitat a l'ESO i intercanvis que se'n deriven, Seminari d'especialistes de música....

S'han fet les reunions habituals amb les actes corresponents. Veure les tasques desenvolupades en el calendari de reunions del PFZ amb especificació de la que ha portat a terme la Comissió durant l'any 2000, en l'annex 27.

En no poder-me estendre en detalls em remeto a les actes i materials que estan a disposició de consulta al CRP. Allà es troben els objectius proposats i criteris per veure el procés d'elaboració de la proposta. Cal constatar la implicació i participació que hi tenen els representants dels Centres educatius, no només els presents a la Comissió sinó els grups o col·lectius que es van trobant, en subcomissions obertes, per tal d'establir unes activitats consensuades i agrupades segons els interessos i necessitats de Centres però des d'un punt de vista global de Programació general del PFZ.

Actualment s'afina més en la trobada de necessitats, relacionant les personals, del centre i del sistema i, al mateix temps, s'ha incorporat als centres, (al menys per una gran majoria) el que anomenem "*cultura de la formació permanent*".

El fet d'aprofundir en totes i cada una de les escoles i valorar-ne i contrastar la demanda, ha fet que en primer lloc el centre vagi creant coordinació interna i implícits necessaris a l'hora de treballar i en segon lloc que hi hagi més compromís col·lectiu i individual fins el punt d'organitzar la formació dins el marc curricular que li correspon.

Pel que fa a la difusió, es realitza de diferents maneres: Aprofitar reunions d'equips directius per a fer traspàs oral, aprofitar conferències per a traspasar activitats immediates i el material escrit i informatitzat. La informatització ha millorat totes les tasques i processos més mecànics.

Es trobarà exemplificació amb resum esquemàtic de tasques i valoracions, extrets de la memòria 99-2000, a l'annex 27.

Es veu que "*s'ha anat donant resposta pràctica a cada un dels aspectes proposats, seguint una línia conseqüent a partir del treball realitzat*" en cursos anteriors. Hi ha molta documentació elaborada junt amb les actes.

Es nota l'interès pel col·lectiu de Secundària. Continuen amb unes informacions molt directes i una atenció a tots els suggeriments que puguin arribar des dels equips directius de Centres. Es veu la resposta positiva del col·lectiu d'ESO en la participació que s'inicia amb les Jornades i segueix amb intercanvis trimestrals. Sembla ésser que aquesta és la modalitat que haurà donat més resultat per aquest cicle.

La col·laboració (tutela) dels representants de la Comissió en activitats concretes que s'havia anat mantenint des de feia un temps, es valora en profunditat pel que fa a l'esforç en relació a l'eficàcia i la utilitat . S'arriba a l'acord de " *no abarcar tant* (vol dir totes les activitats) *i mirar de fer una part i el que pugui el CRP, deixant aquest tema per aprofundir els cursos propers*".

Ha estat molt important aquests últims cursos la prioritització de formació en centres educatius (curs en centre i assessorament) per a una millor repercussió i incidència en els claustres. També ha estat molt interessant que es demanés als centres una prospecció de tres cursos,(veure annex 27 instruments) ja que tot i la dificultat que comporta ha proposat un seguit de reflexions sobre el tema que ha anat molt bé als claustres.

La tasca que, en aquest aspecte, fa la Comissió és bàsica pel bon funcionament perquè hi ha un treball personalitzat amb un bon coneixement per part dels representants del CRP, de la situació dels centres, de les demandes fetes anys anteriors, etc. S'ha creat al CRP "**una carpeta de documentació PFZ per a cada centre** que fa que es pugui tenir una visió diacrònica de la formació de cada centre al llarg dels cursos que s'ha convertit en un important element de contrast a l'hora de prendre decisions. Tot plegat facilita molt l'ajust..

"Es nota que hi ha uns aspectes molt consolidats que els aporta la continuïtat que dóna la persona del CRP i, a la vegada, que la rotació dels representants de diferents nivells educatius possibilita la renovació.

La participació a la Comissió és òptima i les funcions de cadascú estan assumides. El PFZ ha passat a ésser una aspecte integrat en el centre que, en unes èpoques determinades de curs, posa en funcionament unes activitats habituals per a tots. A més, al veure's la seva eficàcia s'accepta de grat i es fa de manera, cada cop, més responsable. L'acceptació és molt positiva tenint en compte les dificultats que comporta acontentar un col·lectiu de mestres tan nombrós com és el de la nostra zona. En general, el nivell de participació i coordinació de la Comissió es considera majoritàriament molt positiu, especialment la formació de subcomissions que agilitzen les tasques."(Memòria PFZ curs 1999-2000)

L'aspecte que la Comissió posa en dubte a aquestes alçades i possibilitat d'estudi és el de " *poder verificar si les demandes col·lectives que es formulen responen a una situació global o a interessos que responen més a criteris de direcció o, encara, a necessitats individuals sumades.*"

Si es recorda, aquest tema estava solventat els anys 86-87 amb l'entrada als centres (PIDE)

A partir de l'anàlisi del funcionament del curs anterior es concreten algunes qüestions a tenir en compte a l'hora de programar les activitats del curs següent

Modalitat:

- * Partir de les necessitats conegudes dels centres per a organitzar la Trobada d'ESO la primera setmana de setembre
- * Preveure un seminari de continuïtat d'aquesta durant el curs
- * **Cal veure la modalitat lligada a la temàtica a l'hora de fer la proposta**
- * Revisar i assegurar els "assessoraments a Centres" ajudant-los a definir ben clars els objectius
- * Continuar ofertant activitats de dos cursos de durada
- * Secundària, mantenir el debat obert sobre l'intercanvi sobre aspectes concrets així com el sistema de coordinació entre primària i secundària

Organització:

- * Revisar el sistema de "col·laboració" (tutela) d'un representant de la Comissió a cada activitat, de cara el proper curs, per atendre la informació-acollida-avaluació dels formadors i assistents. Intentar que tots tinguin sempre el màxim d'informació possible.

Debat

- * S'ha encetat un nou debat a la Comissió: **ens estem formant o consumint informació?** Caldrà continuar-lo el proper curs
- Reflexió sobre els **nivells de demanda i potenciació d'innovació** de cara curs vinent

Dels anys 60 fins avui, els canvis i millores soferts pel PFZ segueixen l'esquema cronològic següent:

	1965...	1970-1974	1974-1982	1982-1985	1985-1987	1987-1992	1992-1995	1995-1998	1999-2000
Entitat o Institució responsable	Associació Mestres, Rosa Sensat	Amics de la UNESCO	Grup mestres organitzadors E. E.	Casal del Mestre de Granollers	Casal del Mestre de Granollers	Casal del Mestre de Granollers	Departament d'Ensenyament.	Departament d'Ensenyament	Departament d'Ensenyament
L'organització i la gestió recau sobre...	La mateixa	Grup de mestres organitzadors de l'E. d'Estiu	Grup de mestres organitzadors de l'E. d'Estiu	Casal del Mestre de Granollers	Seminari coordinador CRP i Casal del Mestre	Seminari coordinador CRP i Casal del Mestre	Seminari coordinador CRP	Comissió CRP	Comissió CRP
Implicació institucional		"La Caixa" Bancs i empreses	"La Caixa" Bancs i empreses Ajuntam.	ICE/UB Ajuntaments Inspecció D'Ensenyament	ICE/UB Inspecció D'Ensenyament Ajuntam.	Inspecció d'E. ICE/UB Ajuntaments	Departament Ensenyament C.Comarc	Departament d'Ensenyament	Departament d'Ensenyament
Economia	Pagament quota i subvencions	Pagament quota i subvencions	Pagament quota i subvencions	Pagament quota i subvencions	Pagament quota i subvencions	Departament Ensenyament. Via ICE	Departament Ensenyament. Via ICE	Departament Ensenyament. Via ICE	Departament Ensenyament. Via ICE
Tipologia	Escola d'Estiu	Escola d'Estiu	E. E. i PCF	PCF PU	PU	PU PAFPZ	PAFPZ	PFZ	PFZ
Iniciació d'experiències noves		E. E.	PC, cursos d'hivern	PU institucional i compartit	Creació Seminari reflexió paral·lel a l'organització	PIDE Seminaris de llengua	PFZ Tutela d'activitats	Seminari avaluació qualitativa. Seminari en centre Eix transvers Informatització Priorització formació en centre	Trobades d'ESO Prospecció necessitats a llarg termini
Canvis d'inspecció			X		X		X		X
Nombre d'inscrits (*)				83-84 78 84-85 115	85-86 130 86-87 650 87-88 550	88-89 257 89-90 609 90-91 629 1.548 91-92 2.241	92-93 598 94-95 772	95-96 895 96-97 833 97-98 1.153	98-99 998 99-2000 1.035 2000-2001 1.104
Priorització	Impuls Escola Activa Canvi de praxis	Id. Renovació Pedagògica	Id. Escola Pública de qualitat	Debat models formació	Model formació compartit Incidència centre Implicació profes Cap d'Estudi és clau	Incidència centre Implicació profes. Establir cultura formació. Recull problemes centres	Incidència centre Implicació profes Atenció diversitat de centres	Id. Avaluació Qualitativa	Estudi de l'impacte o incidència al centre
Modalitats més proposades	Curs Debat Intercanvi	Curs Debat Intercanvi	Curs Seminari	Curs Serminari	Curs Seminari Grup de Treball Conferències Debats	Id. Especialment Seminari i curs	Id. Assessoraments centre	Id. Activitats en centres	
Temes	Metodologi	Noves	Id.	Id.	Adequació	Llengua	Llengua i		Llengua

globals prioritzats	es i recursos d'àrees	didàctiques i mètodes	Noves Tecnologies		a canvis Projecte de centre	NT Aprent. significatiu E.directius	Informàtica		Cicle inicial constructivisme
Interès especial	Expressió	Descentralització de BCN	Debat del Doc. d'Escola Pública		Innovació Centre Lligat a Projecte	Id. PIDE Seminaris de llengua Reforma	Augment qualitat formació i lligada al context	Experimentació: formació en centre i avaluació incidència	Avaluació de la incidència per agent externa

(*) -- Es troben dades diferents en memòries, disquets o llistats. Davant la impossibilitat d'esbrinar-ho en el poc temps que tinc, he decidit agafar les dades de les Memòries com a nombre orientatiu

Per a millor lectura:

AAAA -- Total comarca

AAAA -- Només Granollers

X -- Si, canvi

PFZ -- Pla de formació de Zona

PAFPZ --- Pla d'Activitats de Formació Permanent a la Zona

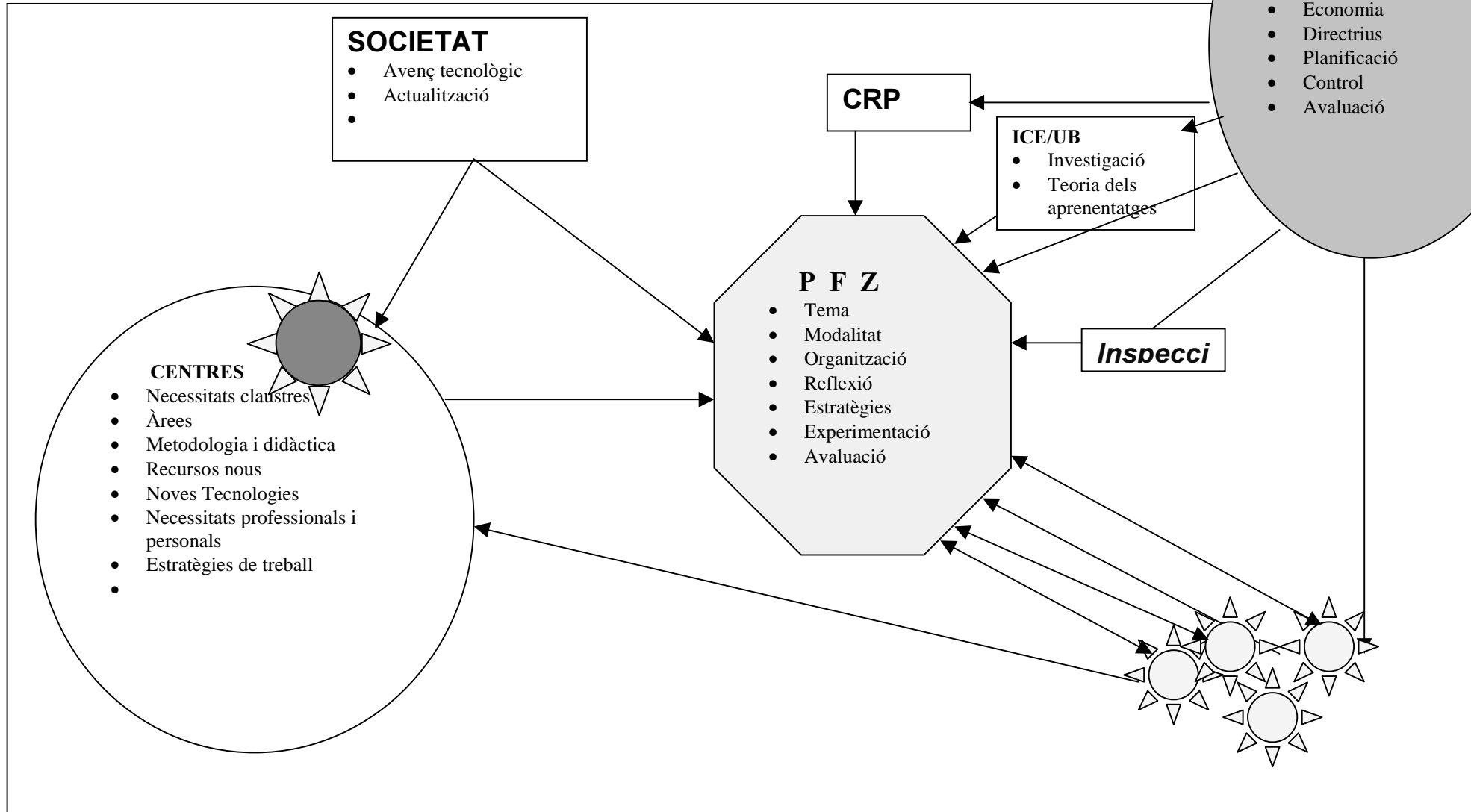
PIDE -- Pla d'Incidència dins els Centres

PU -- Pla Unitari

PCF -- Pla Comarcal de Formació

E.E- -- Escola d'Estiu

Factors que influeixen en el Pla de Formació Permanent



3.4.2.6.3 L'actualitat. Curs 2000-2001

Context geogràfic i social del cas

Es troba resum de situació històrica en l'apartat 3.4.2. Actualment es pot dir que geogràficament manté el mateix àmbit de la zona centre esmentada al punt 3.4.2.6.1 Numèricament abasta el que es troba en el quadre de la pàgina següent, segons dades del CRP del Vallès Oriental I.

El curs 2000-2001 es mantenen les constants de l'anterior amb petites variacions. .Pel que fa a l'avaluació qualitativa, en saber que jo hi estava interessada, es recupera l'experiència dels cursos 95-97 i se'm permet realitzar les tasques necessàries al CRP així com treballar amb tres activitats, assistents i formadors d'aquestes.

A la Comissió també li interessa conèixer els resultats d'aquesta avaluació i comparar amb l'anterior, per si es pot treure alguna conclusió comú i, per tant, hi ha molt bona disposició i col·laboració en tasques concretes.

Pel que fa a les activitats proposades per aquest curs 2000-2001 (s'adjunta programa a l'annex 28) però quantifiquem

Centre de Recursos Pedagògics del Vallès Oriental I

TAULA NUMÈRICA DE CENTRES I UNITATS DE L'AMBIT TERRITORIAL. CURS 1999-2000

Centres públics (Departament d'Ensenyament i municipals)							
Infantil 1r cicle		Infantil i Primària		ESO		EE	
Nombre de centres	Nombre d'unitats	Nombre de centres	Nombre d'unitats	Nombre de centres	Nombre d'unitats	Nombre de centres	Nombre d'unitats
7	38	33	149+298 (EI2+EP)	13	171		
Centres privats							
Infantil 1r cicle		Infantil i Primària		ESO		EE	
Nombre de centres	Nombre d'unitats	Nombre de centres	Nombre d'unitats	Nombre de centres	Nombre d'unitats	Nombre de centres	Nombre d'unitats
17	57	10	59+123 (EI2+EP)	8	65	2	19
Totals							
24	92	43	208+421 (EI2+EP)	21	236	2	19
Total centres: 90				Total unitats: 976			

Composició de la comissió

Seguint l'esquema del curs passat la Comissió ha mantingut el nombre de representants que és un 60 % de representants de Centres Educatius i la resta Institucional.

La Comissió ha renovat part dels seus membres enguany . S'adjunta com queda formada la Comissió actual en l'annex 27

El PFPZ té com objectius específics del curs

A) En relació a la incidència:

Els mateixos que el curs passat i s'afegeix:

- * Potenciar la formació en centre: curs en centre i assessorament
- * Avaluació qualitativa de 3 activitats, portada a terme per investigadora externa i en col·laboració de la secretària del PFZ.

B) En relació a la temàtica

Els mateixos que el curs passat

C) En relació als nivells educatius

Els mateixos que el curs passat

D) En relació a modalitats

Les mateixes que el curs passat i s'afegeix:

- * Partir de les necessitats conegudes dels centres i de les propostes dels assistents a les activitats d'enguany, per a organitzar la Trobada d'ESO la primera setmana de setembre
- * Preveure un seminari de continuïtat d'aquesta Trobada durant el curs
- * Cal veure la modalitat lligada a la temàtica a l'hora de fer la proposta
- * Revisar amb més detall que mai i assegurar la formació en centre, els "assessoraments a Centres" ajudant-los a definir ben clars els objectius

Fer servir la modalitat, seminari compartit amb dos o tres centres afins i combinar-la amb conferències per Ed. Infantil Primer Cicle i la de curs en centre especificant bé.

E) En relació al seguiment:

El mateix que el curs passat

F) En relació a l'organització

Els mateixos que el curs passat, afegint:

* Proposar la Lliçó inaugural amb un caire més institucional. Preveure-la a les 9 del matí de la primera setmana de setembre i amb un conferenciant rellevant tot seguint les necessitats dels centres* Aconseguir que les reunions de la Comissió es puguin fer un dia determinat deixant pels Centres de Primària aquest dia per formació* Revisar el sistema de "col·laboració" d'un representant de la Comissió a cada activitat,, per atendre la informació-acollida-avaluació dels formadors i assistents. Intentar que tots tinguin sempre el màxim d'informació possible.* Mantenir el sistema de coordinació entre primària i secundària

Calendari d'activitats d'organització i funcionament del PFZ pel curs 2000-2001.

Temps	Tasques	Els centres han de:	La Comissió del PFZ ha de vetllar per:
Setembre	Presentació Programa	Assistir a la Lliçó Inaugural Anàlisi de les activitats ofertades en el Programa (informatitzat/escrit) Decisió sobre activitats prioritàries pel Centre i organització per aconseguir els compromisos fets a les deteccions Reestructurar horaris	Revisió del Programa editat , comprovació de dades i cotejar internet (xta formació zona) Preparació de la Presentació als centres Acte inaugural presentació i lliurament del Programa a Centres. Informació del procés de matriculació informatitzat Elaboració de calendari de treball pel curs vigent
Setembre - Octubre	Inscripcions Resoldre incidències Adjudicació de places Oferta de vacants als centres	Priorització de demandes per part dels equips Informar tot el claustre de les activitats de formació i de les prioritzacions del centre Donar resposta a les sol·licituds formulades en la detecció de necessitat Realitzar inscripcions per via telemàtica Comprovar les adjudicacions via telemàtica Informació de les vacants resultants al professorat	Atenció centres, clarificació dubtes Resolució incidències puntuals i casuístiques Concreció entre CRP i ICE de formadors Concreció entre CRP i programes del Departament Actuacions i gestions pel manteniment i/o desdoblament d'activitats Adjudicacions de places segons criteris establerts i aprovats per la Comissió Oferta de vacants. Informació als centres Preparació de llistat i graelles per cada activitat i lliurament al formador Aprovació Memòria curs anterior
Novembre	Inici d'activitats	Organitzar, si cal, el centre per poder assistir a les activitats Contacte amb el CRP per resoldre casuístiques Assistència a les activitats del professorat corresponent	Seguiment de l'inici de totes les activitats Adaptacions i modificacions que s'escauen pel bon funcionament d'aquestes
Desembre	Desenvolupament d'activitats	Assistència a les activitats del professorat corresponent	Seguiment d'activitats i modificacions si s'escauen Estratègies d'avaluació a seguir al llarg del curs

Temps	Tasques	Els centres han de:	La Comissió del PFZ ha de vetllar per:
Gener Febrer	- Avaluació de seguiment d'activitats Inici d'activitats noves	Els centres reben els documents d'avaluació de seguiment. Els Equips Directius valoren la situació al seu centre i omplen els documents	Revisió i aprovació dels documents d'avaluació de seguiment i es lliuren als Centres Contacte amb cada formador/a i assistents d'activitat que s'hi han presentat cas d'haver-n'hi Revisió i aprovació dels documents de detecció de necessitats Centre i es planifica l'estratègia a seguir (reunió, visita, tramitació)
Març	Inici de detecció de necessitats pel proper curs (reunions)	Els Equips Directius tornen els documents d'avaluació al CRP i reben la detecció de necessitats Compromís de debat en els Centres sobre la Formació de cara el proper curs i necessitats del col·lectiu	Buidat del document d'avaluació rebut
Març - Abril	Recull detecció necessitats	Els centres lliuren els documents de detecció i la planificació de les necessitats de formació del centre a llarg termini	Buidat dels documents de detecció d'acord amb els representants de les zones i per etapes educatives. Presentació al Ple de la Comissió de les demandes d'activitats cada etapa educativa
Abril - Maig	Elaboració de la Proposta de Programa pel curs següent Avaluació final d'activitats	Finalitzen les activitats. Avaluació final a assistents i formador/a	Aprovació de la proposta de Programa i informatització de la mateixa part del CRP Tramesa a Delegació Territorial de la mateixa Recull d'avaluacions i tramesa als diferents Programes o ins Inici d'elaboració de la Memòria
Juny	Revisió de les propostes per part de Sudció. Gral. de Formació P.		CRP, ICE i Delegació revisen la proposta i es passa al Ple Gral. de Formació del Professorat Es comencen a buscar els formadors de les activitats del proper curs i establir calendaris i horaris
Juny –Juliol	Elaboració del Programa		CRP Informatitza la publicació del programa Carta als centres on es planifica les activitats demanant l'ús de les aules o espais adients Inici de la memòria del curs 2000 - 2001

RELACIÓ DE SOL·LICITUDS PER TIPUS D'ACTIVITAT

Modalitat de Formació	Nombre d'activitats	Nombre de sol·licituds	
Curs	22	445	43.0 %
Seminari	8	107	10.3 %
Assessorament	24	292	28.2 %
Curs en centre	8	162	15.6 %
Grup de Treball	2	16	1.5 %
Conferència	5	---	0
Trobada Pedagògica	1	---	0
Incidències		13	1.3 %
TOTALS	70	1035	

RELACIÓ DE SOL·LICITUDS PER TIPUS DE CENTRE

Tipus centre	Sol·licituds	
Llars d'infants	86	8.3 %
Centres públics d'educació infantil i primària	522	50.4 %
Centres concertats de primària i secundària	173	16.8 %
Centres d'Educació Especial	13	1.26 %
Instituts públics d'ensenyament secundari	215	20.8 %
Altres (no actius, Serveis Educatius, ...)	26	2.5 %
TOTAL	1035	

Relació de centres d'àmbit C.R.P. Vallès Oriental I que no han realitzat cap sol·licitud en Pla de Formació de la zona. a 31 d'octubre de 2000

Llars d'Infants:

- Barrufets (Granollers)
- Fàtima (Granollers)
- Moixaina (Granollers)
- El Patufet (Granollers)
- Sol-solet (Granollers)
- L'ametlla (L'Ametlla del Vallès)
- El Carrilet (L'Ametlla del Vallès)
- Sol-Solet (La Roca del Vallès)
- Gent menuda (Les Franqueses del Vallès)
- El Follet (Sant Feliu de Codines)

Cal tenir en compte que hi havia poques activitats obertes per a aquest nivell i que resta pendent la inscripció a les conferències on hi acostuma haver una resposta generalitzada

Centres Públics d'Educació Infantil i Primària

- Ceip Montmany (El Figaró)

Centres concertats d'Ed. Infantil, Primària i Secundària

- Hi ha inscrits de tots el centres però no podem determinar el nivell educatiu al qual pertanyen

Centres públics de Secundària

- IES La Vall del Tenes (Santa Eulàlia de Ronçana)

Per acabar, recordem que les activitats es donen de forma descentralitzada i, totes les que ha estat possible s'han realitzat en els centres.

La gestió corre a càrrec del CRP i el disseny, organització i avaluació, de la Comissió del PFZ. La proposta d'activitats arriba a Subdirecció General de Formació del Professorat a través de la Delegació Territorial de Barcelona Comarques.

Aquest pas intermig pel que fa al tràmit de Delegació Territorial feia que s'alentís una mica el procés i quedés atapeït el calendari. Ara, amb la total informatització, poden rebre la proposta al mateix temps les Delegacions, Subdirecció General i ICEs. Seria bo fer una revisió de la temporització del procés per deixar més temps als centres educatius.

CAPITOL III

SEGONA PART

3.5 Estudi de casos

Ja he explicat en els apartats de metodologia, unitats d'anàlisi, etc. el que fa referència a aquesta segona part del treball. Em cal afegir que a l'hora del treball de camp he comptat amb la col·laboració d'una persona. Les raons que m'han empès a fer-la partícip de la meua feina han estat dues:

1.- Partir de la premissa que en els PFZ no és necessària una especialista en avaluació per a la realització del treball de camp. L'avaluació qualitativa que pretenc ha volgut, sempre, moure's en base a la realitat de les situacions dins i fora la Comissió gestora del PFZ. En una zona no es pot tenir cada curs un especialista avaluador/a que es dediqui només a aquesta tasca però sí que **hi ha persones dins la Comissió que, amb coneixements previs sobre el tema, l'ajuda puntual d'un expert i facilitant-los exemplificacions d'uns instruments i estratègies concretes, poden modificar-les i adaptar-les** segons la peculiaritat de cada lloc i activitat i poden portar a terme aquest tipus d'avaluació amb els centres.

2.- Per manca de coordinació entre els temps en que m'he mogut amb la llicència i els temps en que es mou l'escola. No hagués pogut posar en marxa el treball de camp si no hagués comptat amb una persona que, a mida que jo anava elaborant materials, feia els contactes amb els centres educatius i els aplicava.

Així, doncs, les entrevistes han estat realitzades per la secretària del PFZ del Vallès Oriental I (Granollers), Encarnació Ciurans i Ramón, que és la representant del CRP a la Comissió i que crec que pot ésser qui té més coneixement del PFZ perquè és "l'element fix" d'aquest. Normalment Inspectors i representants de centres a la Comissió canvien amb periodicitat determinada i al CRP (pel fet de compartir tasques, es propicia que es coneguin tots els àmbits) acostuma/en a ésser els mateixos els que intervenen en formació.

3.5.1 Context, criteris i forma d'escollir la mostra pel treball de casos múltiple

He explicat anteriorment en quin context es desenvolupa el treball de camp.

Recordem la situació durant el curs 2000-2001 del PFZ del Vallès Oriental I, explicada anteriorment i complementada als annexos.

És evident i, em repeteixo, que pretenem validar uns instruments i estratègies avaluatives que ens semblen útils per a valorar la qualitat de la intervenció dels plans de zona als centres i, per tant, no en surt un treball de camp exhaustiu sinó que s'entra a les activitats que s'escullen com idònies en el moment que es fa l'avaluació (en el meu cas he recorregut a l'atzar, podia no haver estat així dins el PFZ on s'escollirien unes activitats per raons o criteris determinats, si és volgués)

En aquest cas he partit dels criteris següents:

1. Mostra limitada (3 activitats) que permeti l'experimentació dels instruments elaborats i la recollida d'informació en el temps previst que tenim. Escollides a l'atzar però en base a tipologies diferents i dintre d'elles que permetin respondre als criteris que segueixen.
2. De diferent tipologia d'activitat a la que es participa dins el PFZ (assessorament, curs, grup de treball...)

3. De diferents etapes educatives (Infantil, primària, secundària)
4. De diferent tipologia de centre (pública/concertada; diferent nombre d'alumnes i profes)
5. Amb situació de centre geogràficament diferent
6. Mirant que els 3 professors/es faci més de 3 anys que treballin en la mateixa etapa
7. Assistents escollits a l'atzar de la llista d'inscripcions
8. Que tinguin disponibilitat (predisposició, temps, horari, familiar, etc.)
9. Que tinguin ganes de participar i col·laborar

Activitats

De 70 activitats desenvolupades dins el PFZ d'aquest curs 2000-2001 amb 1035 inscripcions, s'han escollit 3 activitats que vol dir 3 assistents i 3 formadors/es. Un membre del CRP, aliè al treball, ha dit a l'atzar unes activitats d'infantil, primària i secundària que responien a criteris que esmento tot seguit.

Informació sobre les activitats escollides:

			Hores	sol.licituds	inscripcions	centres
2130050011	Assessorament	Descoberta de l'entorn natural i social: espais educatius	15	9	9	1
2130220533	Curs	Introducció al Projecte Descoberta 3/6	20	18	18	11
2130480011	Seminari	Estratègies d'intervenció a l'àrea de psicopedagogia: relacions interpersonals	20	10	10	9

Es trobarà a l'annex 28 informació més extensa en el Programa escrit, pel que fa a lloc, contingut, formadors, etc.

Agents

Ja he parlat abans de l'avaluadora (investigadora en aquest cas) i la col·laboradora.

Un cop escollides les activitats ja sabem amb quins **formadors/es** podem comptar. Com que creiem que una de les qualitats que ha de tenir l'avaluador/a ha d'ésser la de tacte i sensibilitat vers la intimitat i comoditat de cadascú, els anomenarem amb unes majúscules:

T Professora de l'ICE de la Universitat de Barcelona

Z Formador del Departament d'Ensenyament, del Programa Ciències 6-12. És professor i Director d'un centre educatiu de la zona. Molta experiència en el tema. Molt relacionat amb el PFZ.

X Anomenada per l'equip i reconeguda per l'ICE/UB com a coordinadora. Professora de la zona. Relacionada amb el PFZ. Forma part del grup de treball des dels inicis.

En relació a la selecció d'**assistents** cal dir que el criteri bàsic ha estat que les persones triades siguin usuaris habituals de la formació als nivells educatius i després que es complissin els criteris dits anteriorment.

El mateix CRP m'ha facilitat les llistes d'assistents a aquesta activitat (veure annexos 28) i m'han dit un n° de la llista pel qual hem triat la persona. Hem establert que si aquesta no reunia els criteris abans esmentats, s'agafaria la número 7 a comptar a partir d'aquesta i en acabar-se la llista (si calia) continuar des del primer/a

Així ens surten les persones amb les que hem treballat:

A, professora d'Ed. Infantil Primer Cicle, de Llar d'infants, d'Escola Pública amb activitat assessorament. Centre Educatiu petit, de barriada urbana.

B, professora d'Ed. Primària Primer Cicle d'Escola Pública amb activitat curs. Centre Educatiu de doble línia. Poble amb molta immigració. Canovelles.

C, professor d'Ed. Secundària d'Escola Pública Municipal. Amb activitat seminari permanent que ve de treball en grup. Centre Educatiu gran, de més de 1000 alumnes i urbà però que recull alumnes de tota la comarca.

La meva intenció ha estat fonamentar el treball de camp en el realitzat en el mateix PF els cursos del 95 al 98 per l'equip de treball ICE/UB de la zona i contrastar una i altra experiència de manera que puc tenir una valoració més ajustada.

3.5.2 Escenari i protagonistes

S'ha realitzat informe pel que fa al centre educatiu, la seva situació i descripció que es trobarà a l'annex 7bis . Serà un dels elements importants a tenir en compte a l'hora de la triangulació. És realment d'on partim: des d'aquesta realitat concreta, amb el que comporta la seva història i el que ha influït la participació a l'activitat.

Val a dir que, on més necessària se'ns ha fet aquesta informació ha estat en la modalitat d'assessorament. "quan més sabem del centre, la classe i el professorat, més ens ajuda a l'hora de l'avaluació". Es comprendrà que és molt diferent assumir aspectes concrets d'una activitat si un està passant, per exemple, un mal moment sentimental o que hi haurà dificultats d'aplicació en l'estudi de les ciències naturals segons la religió practicada en la majoria d'alumnes de l'aula, etc.

Per tant, en aquest punt, com es veurà en l'exemplificació hi fem una descripció del centre i aula i la complementem amb el que ens diu l'equip directiu i el professorat de tot el que en fa referència.

També afegim l'observació que nosaltres hem pogut fer i les anècdotes que se'ns presenten.

Així mateix ens interessa la història de vida de cada professor/a protagonista de l'avaluació. Se'ns demostra que segons els camins seguits dins i fora de la professió hi ha una resposta o una altra diferent davant l'activitat de formació i la seva aplicació.

3.5.3 Forma d'adreçar-me al col·lectiu

Tal com s'esmentava en el Projecte Inicial de la Llicència (p. 4), entre altres coses, pretenia *"facilitar una síntesi d'actuacions extretes d'una realitat concreta. Facilitar estratègies i instruments d'avaluació que, dins el PFZ ens proporcionin una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte per a la presa de decisions"* per part del centre i de l'organització del PFZ. *"Aconseguir un model d'avaluació de l'impacte que permeti conèixer el grau d'eficàcia de l'actuació..."*(p. 5)

Per aquesta raó m'he adreçat, abans, a la Comissió organitzadora que m'ha donat totes les dades i funcionament explicades al final de la primera part d'aquest capítol. També he comptat amb les diferents experiències desenvolupades dins el PFZ al llarg dels anys proposades per aquesta finalitat. Ara havia de conèixer:

Al CRP i Comissió PFZ

Pel fet d'haver treballat junts i conèixer el meu projecte, han sabut sempre quines eren les meves intencions i el que pretenia. Només he hagut de formular les qüestions i demandes necessàries perquè ells/es es possessin a col·laborar gustosament. Així ha estat pel que fa a facilitar-me tota la documentació històrica per a la lectura, facilitar-me dades del PFZ d'aquest curs vigent, com pel que fa a la participació com a col·laboradors (a) directes (a) en el treball de camp, tal com he dit abans.

Al centre

En algun cas, el de l'assessorament, en primer lloc em vaig adreçar a l'equip directiu del centre. Li vaig fer arribar la documentació necessària i vaig obtenir entrevista.

Assistents i formadors/es

El meu propòsit era mantenir una reunió conjunta amb els assistents i formadors/es de la mostra escollida. Interessava un primer contacte explicatiu del meu treball i una primera visió de problemàtiques o temes a tractar que fossin les bases per a l'elaboració i l'aprofundiment dels instruments i estratègies.

La trobada conjunta no va ser possible perquè, en el moment que a mi em coincidia l'experimentació als professors/es assistents no els anava bé.

Cal tenir en compte que això no passa en el desenvolupament normal d'un PFZ perquè la temporització d'aquest va estretament lligada als fluxos i temporitzacions dels centres educatius, es pot començar a treballar des de setembre. Per la meua llicència ha hagut de passar un temps fins que no vaig encetar el tema i les entrevistes ja coincidien amb l'últim trimestre.

S'hi va afegir el problema dels diferents horaris de desenvolupament de les activitats i també els diferents horaris de reunió que disposava cadascú. Si es proposava a la nit, tampoc anava bé als formadors que eren de fora.

Vaig acabar acordant una cita individual amb cadascú. Tots es van avenir a col·laborar de bon grat però respectant els horaris.

A partir de les primeres trobades individuals i amb els materials que ja portava preparats (veure apartat 3.5.4) es varen fer les primeres entrevistes que anirien seguides de les que realitzà la col·laboradora.

3.5.4 Establiment de categories i indicadors

Aquestes podem dir que són les primeres dades recollides ja que es parteix d'una petita proposta que s'engrandeix amb les trobades i consultes amb la resta d'agents i experts.

En la primera trobada que vaig poder fer amb algunes de les persones seleccionades a les que anomeno sempre *assistents i formador* en vaig treure la primera proposta. Com he dit abans, la trobada va ésser individual i he ajuntat les respostes en una sola. Els vaig explicar el meu propòsit, els vaig donar el quadre de treball que proposava per seguir el procés d'avaluació, en vàrem parlar i assumir i concretar les dates.

A partir de l'experiència dels cursos 95-97 portava preparada la meua intervenció. Tenia unes "grans categories" molt clares i vaig fer unes preguntes que ens ajudessin a desengrunar-les, foren 4 blocs de senzilles qüestions:

En primer lloc em sortiren, les grans categories (que un cop validades en direm metacategories) pensant en la Comissió, en el centre i en el propi assistent:

- 1.- Determinació de l'assistència a l'activitat
- 2.- Expectatives del formador/a i l'assistent
- 3.- Predisposició a l'aprenentatge de l'assistent (també és bo tenir l'història, jo conec el seu recorregut professional de fa temps pel meu treball al CRP, passa igual amb la col·laboradora)
- 4.- Transmissió i impacte al centre
- 5.- Què facilita l'aplicació del que s'ha après
- 6.- Avaluació

Les preguntes foren:

- 1.- Què et preocupa de la teua classe en relació a l'activitat que has triat de formació
- 2.- Quins problemes hi ha a cycles o claustres referents al tema
- 3.- Què opines de les activitats dels plans de formació pel que fa a l'ajuda que donen per a l'aula; quins inconvenients hi veus
- 4.- Com veus la situació de l'ensenyament i els mestres després de la Reforma

A partir d'aquí em van donar algunes pistes, que junt amb els meus propòsits em van possibilitar establir unes categories i els primers indicadors que vaig estructurar i donar a revisar, com a primers instruments i per primer cop, a tres professionals en actiu (que no eren els assistents) per a comprovar que eren comprensos i que eren els més encertats. El llistat i primers instruments es troben a l'annex 4.

A partir dels comentaris que se'm varen fer modifico, ordeno, començo a estructurar-los, vaig treballar molt en els indicadors, categories i instruments resultants i, al mateix temps, començo a elaborar els guions per a les entrevistes.

Intento, també, determinar la forma de fer el buidat de les respostes.

Vaig estructurar uns criteris, tan per al meu treball com per a la revisió que m'havien de fer els "experts" i unes taules per a la validació perquè m'interessava, per sobre de tot, trobar indicadors que em servissin per a la valoració posterior, que se'm convertissin en descripcions a l'hora de les conclusions.

Un cop tot a punt ho dono a validar a 7 persones incloses les 3 anteriors (no puc fer més àmplia la consulta per manca de temps), per tant: 3 professores, 1 Inspecció d'Ensenyament, el Doctor que em guia la Llicència, 1 professor de Didàctica de la Universitat autònoma i 1 professora de didàctica de l'ICE/Universitat de Barcelona

. Més endavant els instruments tornaran a rebre encara alguna modificació més (la que hauré obtingut d'algunes puntualitzacions a l'hora de passar l'entrevista)

En aquesta segona volta vaig demanar als "Validadors" o "experts", que pensessin que és convenient i necessari que els indicadors tinguessin unes "qualitats", que fossin:

- Tan descriptius com sigui possible
- Que siguin clars i breus, de sintaxi simple i estructura explícita
- Que siguin escrits en positiu
- Que permetin distincions reals i concretes
- Que ens donin el grau d'eficàcia considerant la relació entre el que em proposo i el que aconseguixo
- Que ens puguin donar, també, una eficiència entenent-la com la relació entre el que aconseguixo i els mitjans que haig d'aplicar
- Fàcilment comprensibles i ben definits per a donar respostes inequívokes
- Que ens donin un grau de satisfacció per la relació entre el que desitjo i el que he fet
- Que ens donin, també, un grau de suficiència pel que fa a la relació entre el que pretenc i les necessitats detectades
- Que siguin adequats al propòsit que m'he fet
- Que hi hagi coherència entre ells, la teoria que he exposat i el que em proposo
- Que siguin útils, d'aplicació relativament fàcil i funcionals
- Que n'hi hagi de prou rellevants i importants per a cobrir les necessitats que m'he proposat
- Que siguin adequats a les situacions reals

(adaptat de Xavier Gimeno, 1998, p. 293)

Vaig estructurar tot en blocs tan pel que fa a l'agent que participa a l'avaluació com a la temàtica i aquesta última també en ordre dins el bloc. Sortiren els Blocs:

BLOC DEL CENTRE

Per conèixer el grau d'implicació que té el centre respecte la formació i el grau d'influència en els aprenentatges

BLOC ASSISTENTS

Per conèixer i valorar les intencions i la situació inicial

Per conèixer i valorar els canvis

BLOC FORMADOR/A

Per conèixer i valorar les intencions i la situació final

Per conèixer la influència que exerceix en la producció dels canvis a l'aula

BLOC DE L'ORGANITZACIÓ

Per conèixer el grau d'informació i possibilitats de modificació que té

(La primera part d'aquest capítol ja en dóna referències.)

Pel buidat de respostes dels "experts", com que no són molts, vaig preparar un duplicat del material (que ells també tenien) que em permetés anotar les respostes que no són repetides. Les coincidents les vaig posar una sola vegada perquè no m'interessava saber la quantitat de coincidències sinó que, en saber que hi ha més d'una persona que ho creu, ja m'és suficient.

Val a dir que els "experts" foren una mica anàrquics i, a l'hora de la contesta escrita, cadascú ho va fer de la manera que li va semblar més adient i que no pas tots 7 varen poder respondre els quadres per a la major fiabilitat. Però foren molt valuoses les seves opinions i rectificacions.

Un cop redactats i estructurats els materials els vaig lliurar. Els experts em contestaren i es poden veure les modificacions en els materials adjunts en l'annex 5

Si bé no vaig agafar totes les opinions perquè algunes no procedien, sí que vaig agafar les que coincidien en majoria. Al final sortiren els documents que s'han fet servir per la intervenció directe o treball de camp. S'obtingueren les categories, indicadors que exposo en l'annex 6 i que es varen lliurar als agents de l'avaluació en el treball de camp. Aquest és el tercer pas, l'elaboració dels documents que encara seran modificats amb les últimes rectificacions sorgides de les entrevistes. Es veurà en comparar aquests documents d'ara amb els definitius.

També va quedar a punt per a la feina el BLOC de TREBALL de la col·laboradora que, com es veurà a l'annex 7 conté els mateixos materials que la resta de protagonistes i a més totes les indicacions i informacions que li són necessàries, sobre tot pel que fa a les categories i indicadors i modus de realitzar els informes.

El quart pas és el que ja correspon a totes les esmenes incorporades i, per tant, és el que ens proporciona els instruments que he donat com a definitius i que es trobaran en el capítol següent.

3.5.5 Fonts d'informació i instruments en les fases de recull d'informació i primers diagnòstic

3.5.5.1 Fonts personals o recursos humans

- Entrevista amb els equips directius del Centre Educatiu
- Entrevista col·lectiva (prèvia) per presentar la proposta i les categories i alguns indicadors, a fi i efecte de possibilitar-ne la modificació i més ajustament. Intent fallit, impossible de realitzar.
- Entrevista individual amb assistents per ajustar més encara els indicadors

- Entrevista i treball amb "experts" (persones amb experiència sobre avaluació i/o amb bagatge d'investigació teòrica i/o amb professorat amb pràctica docent)
- Entrevista amb el formador/a que permet valorar: les intencions, el treball que va portant a terme i els "productes" que s'obtenen. Llistat del material que donarà.
- Entrevista amb una mostra d'assistents (en diferents moments, des de l'inici participant)
- Entrevista membres Comissió-organització PFZ

3.5.5.2 Fonts materials

- Programa del PFZ del Vallès Oriental I, curs 2000-2001
- Escoles dels assistents : material d'alumnes
- Diari d'aula d'alguns assistents
- Material de l'arxiu i actes del CRP del Vallès Oriental I (veure exemple a annexos)
- Memòries dels Plans de formació de la Comissió de PFZ Vallès Oriental I, que estan resumides en les fitxes preparades per a tal cas. (veure annex 8)
- Materials Tramesos per altres CRPs (veure annex 9bis)
- Bibliografia i documentació

3.5.5.3 Instruments elaborats

Els instruments sorgits de la validació última de categories i indicadors són els que s'han fet servir per a la recollida d'informació per a l'avaluació qualitativa. Seguint l'ordre amb el que s'ha treballat en detallaré el llistat. Els documents definitius es trobaran en el proper capítol

- 1- Guió entrevista amb l'equip directiu del Centre Educatiu
- 2.- Guia d'anàlisi del programa
- 3.- Guia d'anàlisi del Diari d'aula
- 4.- Primers llistats i primers instruments
- 5.- Segons instruments
Instruments validats:
 - Qüestionari d'autoavaluació
 - Guió d'entrevista (1^a. i 2^a.) amb el formador/a
 - Guió d'entrevista (1^a. i 2^a.) amb el professor/a assistent
- 6.- Guió per a l'anàlisi de materials (bibliografia, arxiu CRP, d'alumnes....)
- 7.- Registre anecdòtic (Buendia, L. capítol VII, 1998, annex 10)
- 8.- Guió d'entrevista amb representant de la Comissió del PFZ

3.5.6 Tècniques , estratègies i recursos utilitzats en l'obtenció d'informació

3.5.6.1 Tècniques directes

- entrevistes estructurades amb guió a omplir per l' investigador (entrevista qualitativa)
- entrevista no estructurada (xerradeta) (actitud, postura, angle..) amb registre anecdòtic

- observacions
- ús d'observadors externs (col·laboradora)
- recull d'història de vida (coneixement del què ha fet aquella persona)
- en qualsevol cas, sempre que es pugui, prendre notes escrites. Fer servir "Notes de camp"(Walker, Rob, 1997, p.140) o quadern de camp
- gravació i transcripció
- elaboració d'informes descriptius

3.5.6.2 Tècniques indirectes:

- anàlisi de documents personals: diari, autoinforme
- documents oficials: Docs interns de l'escola, dossiers, ...
- Tècnica de triangulació de fonts (allò aportat per una font és confirmat per l'altre)
- Triangulació interna (contrastar entre investigador, observador i actor)
- Triangulació metodològica aplicar diferents instruments en una sola cosa
- Triangulació temporal en alguna ocasió, pel que fa a la primera part de la recerca (examen a través del temps si continua tot estable) (Colas, M. P. ,1998, capítol VIII, p. 275)
- Intravistes , ús de la introspecció de la investigadora o de l' investigada, de la seva pròpia experiència i subjectivitat (diaris, tauler d'anuncis, horaris, quaderns d'activitats, cartes, circulars dels pares, expedients d'alumnes, etc.) (Walker Rob, 1997, p. 172)

3.5.7 Tècniques, estratègies i recursos utilitzats per a l'elaboració d'informes

Seguint Walker, Rob , 1997, p. 78, he fet servir:

- Resum del treball desenvolupat
- Descripció exacta i precisa (sobre els documents o instruments elaborats)
- Resum oral (durant l'entrevista) i escrit
- Contrast d'experiències
- Audiències de grup i individuals (per consensuar-los)

3.5.8 Es constata

El treball realitzat és motiu d'una **experimentació sobre instruments i modalitat de formació** i per aquesta raó no he valorat tant el contingut de les informacions recollides per a la modificació d'aspectes del PFZ sinó que **he posat l'accent en el funcionament dels instruments i estratègies, contrastades amb l'experiència que es va realitzar al PFZ del Vallès Oriental I durant els cursos 95-98 i amb el resultat d'altres experiències ja esmentades i extretes de la història de la formació a la zona. Si fos el cas normalitzat d'un PFZ em fixaria més amb els resultats obtinguts** de les respostes dels diferents agents.

En el meu cas i també per manca de temps, insisteixo, revisaré més a fons l'ús dels instruments, la seva adequació i l'orientació que ens permet agafar en les avaluacions dels PFZ, en general.

CAPITOL IV

Recerca: Obtenció d'informació i anàlisi de les dades

CAPÍTOL IV

4. RECERCA : Obtenció d'informació i anàlisi de les dades

PRIMERA PART

4.1 Primers informes sobre l'avaluació en el PFZ del Vallès Oriental I

La mateixa regularitat i progressió amb que s'han anat desenvolupant els Plans de Formació ho ha fet, també, l'avaluació inclosa dins d'aquests. A Granollers, per haver existit des del curs 85-86 un Seminari dins el mateix PFZ que permetia fer treballs de reflexió, coordinació i avaluació, s'ha aprofundit en diferents temes i la detecció-avaluació n'ha estat un de permanent (cada curs en més o menys profunditat o en aspectes més formals com poden ésser les variacions que es troben en els instruments o en la temporització). Aquest tema ha estat sempre motiu de preocupació, comprovació i millora i com a conseqüència, ha produït canvis i modificacions en l'organització i desenvolupament del PF del Vallès Oriental I. És així com al llarg dels anys s'han anat elaborant pautes avançades que algunes vegades han pogut incorporar altres Comissions de zones diverses.

Podem dir que al Vallès Oriental, com hem vist en la història del PFZ, hi ha 4 moments clau que han marcat una evolució i/o canvi de tendència.

4.1.1 Formació i avaluació en els anys 65-75

Com hem dit anteriorment i tots coneixem per la bibliografia que es pot trobar, aquesta és una època d'efervescència renovadora.

La formació permanent es feia per canviar el model de professorat i d'escola i, per tant, la majoria d'aprenentatges del professorat eren aplicats directament a l'aula sense massa consciència avaluadora. Hi havia una avaluació intuïtiva i una valoració de les actuacions.

L'assistència a les Escoles d'Estiu de Barcelona i posteriorment a les Comarcals no requerien, per part dels assistents una avaluació, simplement s'acomodaven a les avaluacions-enquesta que l'organització proposava, sobretot per la necessitat de prendre mesures posteriors de variació de tendències o d'aspectes funcionals i organitzatius. No vull pas treure'ls importància. Només constato que eren "*sondes orientatives*" (Corominas, A, 1988) per l'organitzador de la formació de cara a l'organització de l'activitat següent.

L'experiència avaluadora més important es dona quan uns quants professionals de la zona assisteixen, individualment, als seminaris de treball de l'escola d'hivern de Rosa Sensat fent revisions i avaluacions continuades de la seva pràctica (veure

punt 3.4.2.1). No n'he pogut obtenir models escrits, ni d'informes ni de fitxes de treball, a la zona. El que he pogut saber, a través d'entrevista oral amb 3 persones que van portar a terme aquesta pràctica, és que l'impacte en el centre era profund i transcendia la pròpia aula. El material i didàctiques experimentades es valoraven dins l'equip de centre en els seus inicis i final. Durant el curs es treballava una setmana a l'aula i es portava al grup de treball, es comparava amb d'altres, es despreciaven els aspectes que no eren vàlids, es recomponien els millors, entre tots s'elaborava una proposta comú que es tornava a portar a la pràctica per valorar el resultat i es deixava com a definitiva si anava bé. En cas contrari, el procés començava de nou. Si es creia prou bona, aquella pràctica es proposava a altres centres, obtenint així un procés generalitzador de canvi. Els resultats eren escrits. D'aquesta manera o semblant, en van sortir llibres i dossiers com hem dit en capítols anteriors.

4.1.2 Procés de sistematització de l'avaluació. Decenni dels 80.

Durant els primers anys ens consta l'existència d'una avaluació final de les activitats de llarga durada, que era provinent de la voluntat de valoració de necessitats per al canvi organitzatiu i pròpies per a la gestió, semblant a la de les Jornades d'Estiu. El 1984 l'instrument que es passa al final de les mateixes, encara és l'anomenada "enquesta als assistents" o qüestionari.

Si recordem els punts 3.4.2.1 i 3.4.2.2, el Pla de Formació agafa embranzida en els cursos 85-86 i 86-87 i aposta per una autoexigència més qualitativa.

La racionalització i presa de posició de tots els implicats/ades a la formació, que es dona en aquest moment, farà necessari un compromís per a l'obtenció d'uns resultats millors respecte els anteriors.

La voluntat que "*l'oferta arribés als centres educatius*", que formés part del projecte d'escola, que hi hagués una bona recollida i selecció d'activitats, el debat obert amb tots/es els implicats a la formació, etc., porta a establir un sistema d'avaluació més adequat, rigorós, fiable i facilitador de dades pel canvi i per a la millora.

En el context teòric es planteja l'avaluació com un moment important, com a període de reflexió tan del procés de treball com del final d'aquest. La Memòria-Programa 86-87, p. 69, diu clarament "*s'ha d'entendre no com un control fiscalitzador sinó com un moment d'aturada del grup per reflexionar sobre el sentit que té la seva pròpia formació...*" "*L'avaluació al final de cada període també servirà per veure el nivell que com a grup s'ha aconseguit*".

A l'hora de manifestar principis del Pla de formació permanent es marca una línia clara (Memòria-Programa 86-87, p. 89) dient "... *ha de partir d'un projecte de disseny i un procés avaluatiu amb la filosofia que el mestre sigui el propi agent de la seva formació permanent i que aquesta representi un canvi d'actitud.*"

L'Avaluació s'enfoca de manera que es reculli simultàniament informació sobre l'activitat, la repercussió en el centre/aula i la que es produeix sobre la pròpia organització del Pla.

Aquest curs s'estableix l'"avaluació formativa" segons PAIN, 1993; citat per Gimeno, X. 1998, p. 223; aquella que "*ha de servir bàsicament perquè el grup s'autoavalui, faci una parada en el procés (de treball), reflexioni sobre el què està fent...des d'aspectes materials fins a personals i la incidència a l'escola*" (Memòria-Programa 86-87, p. 70) de manera que l'avaluació els serveixi com a formació pels que hi participen.

Era la primera vegada que es feia aquest tipus d'avaluació i s'havia d'intentar que tothom superés la resistència inicial del concepte d'avaluació tradicional. Es va obrir un temps d'explicació a tots nivells i a cada grup amb detall, iniciant processos informatius que, pensats pel "*Seminari de planificació, seguiment i avaluació del Pla de Formació Permanent del Vallès Oriental (Seminari coordinador del PU)*", permetessin arribar a tots els implicats en la formació.

Com que el Pla del Vallès és d'una gran amplitud i complexitat, les pautes avaluatives segueixen també un esquema complex. El procés de l'avaluació va ésser el següent:

Avaluació processual

(Existeix documentació sobre "Avaluació processual del Pla Unitari de Formació Permanent del Professorat del Vallès Oriental 1986-87 (Buidat d'enquestes o qüestionaris , març-abril de 1987). Veure a l'annex 13.

En les memòries es troben els noms d'Avaluació de seguiment, o de procés o processal o processual (ambdues formes són correctes) per entendre **aquella que serveix per a conèixer l'opinió dels assistents a les activitats de curs i seminari i modificar aspectes necessaris sobre el procés d'aprenentatge que s'ha obert i que siguin per a la millora del propi grup que forma l'activitat i al mateix temps de l'organització.**

L'avaluació processual va ésser preparada per l'organització del PF i passada a:

1. Formadors/es

A cada nucli o àmbit territorial (Granollers, Vall del Tenes, Mollet, Montmeló...) hi havia una persona encarregada de l'organització i seguiment de les activitats "in situ" que se l'anomena "coordinador de nucli". Les reunions del coordinador de nucli amb els formadors/es són útils per detectar la situació inicial, explicar l'avaluació, lliurar-li els instruments escrits que haurà d'omplir ell mateix/a i passar als assistents per solucionar problemàtiques específiques de l'activitat o de l'organització i per recollir-los i traspasar-los de nou al coordinador de nucli que ho passarà a la Comissió.

2. Assistents

Contesten l'enquesta junt amb el formador/a. Un cop els formadors han passat els instruments als assistents a la seva activitat hi ha una reflexió conjunta fent un debat a l'aula de manera que l'avaluació els ajudi a canviar , modificar, afegir el que es vegi convenient. Cada grup implica tots els membres en aquella activitat

3. Seminari coordinador del PU

Partint d'instrument preparat com a guió de reunió o debat, es discuteix en reunió i es recullen les diferents opinions dels membres de l'equip.

El Seminari coordinador realitza, també, les tasques de buidat de les enquestes de formadors/es i assistents i l'elaboració d'informes, amb les tres opinions obtingudes. És a dir es fa ús d'un sistema de contrast d'opinions i després de triangulació tot i que els instruments són opinions individuals.

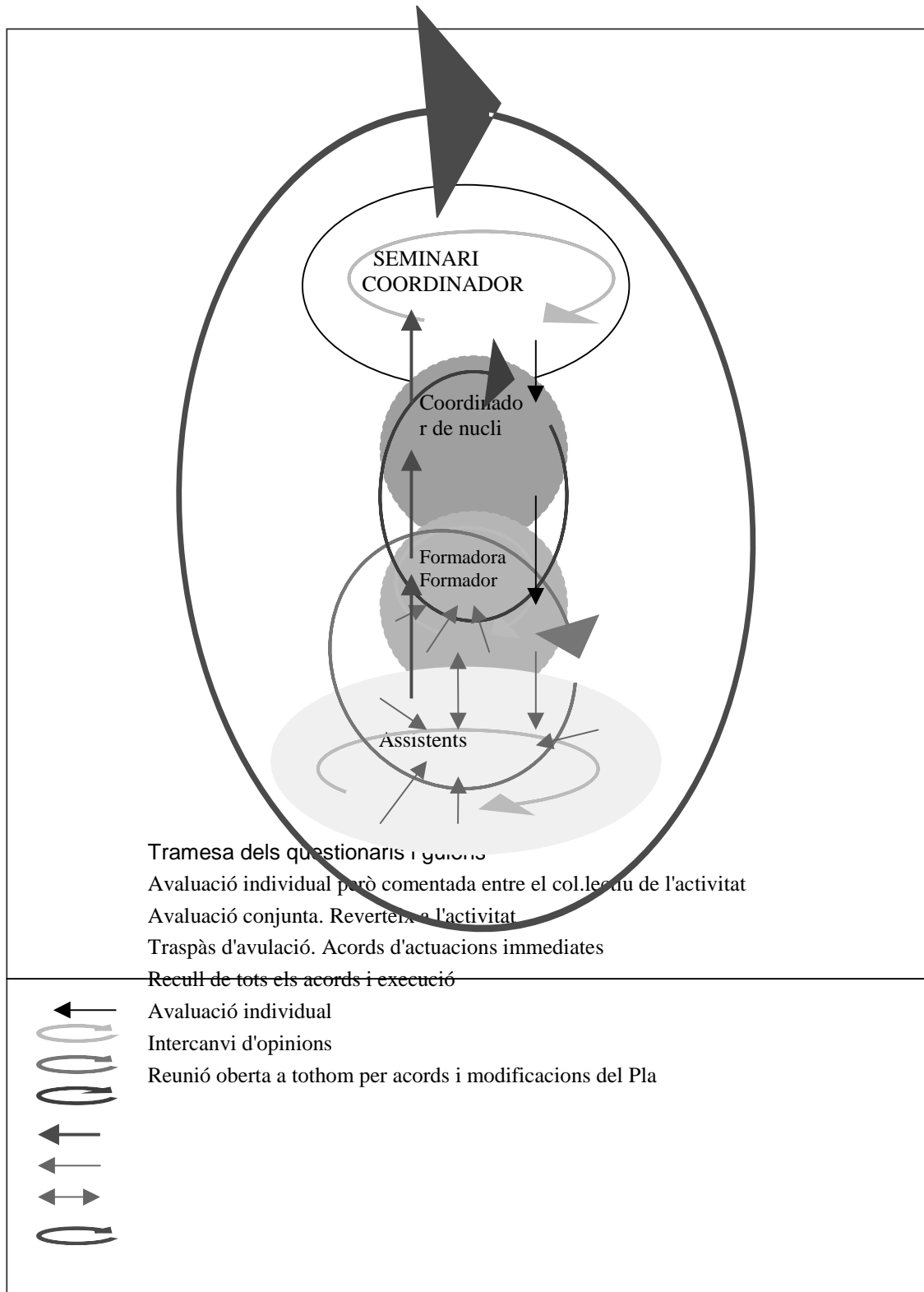
4. Consens de tots els participants

Essent una activitat totalment voluntària, hi són convidats els Caps d'estudi dels centres, formadors/es, assistents, membres de la Comissió. Reunió oberta a tothom per a "*l'exposició de resultats*" (encara hi ha modificacions) i acordar millores pel proper curs així com temes fonamentals que han de quedar com a prioritaris.

El resultat de totes les enquestes, reunions, etc. els recull la Comissió on, amb tots els representants, es fa una valoració conjunta.

Com que les activitats, ja s'ha dit a l'apartat d'història, punt 3.4.2.4, tenen un volgut grau de pretesa incidència en la persona, a l'aula o al centre, hi ha un instrument d'avaluació diversificada segons:

1. Activitats de modalitat curs i sense voluntat de continuació
2. Activitats de modalitat curs amb voluntat de continuar i de traspàs a l'escola
3. Activitats de modalitat seminari amb voluntat participativa i de traspàs a l'escola
4. Activitats de modalitat grup de treball amb important participació i elaboració de materials. En general es posa a valoració el funcionament.

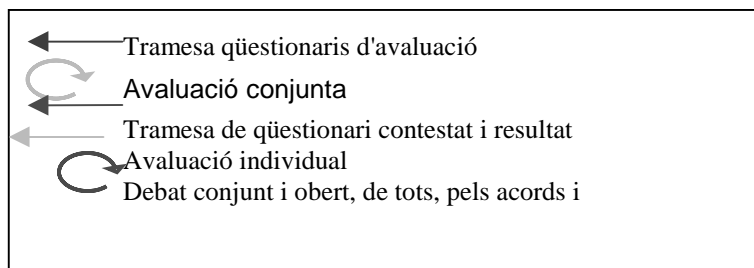
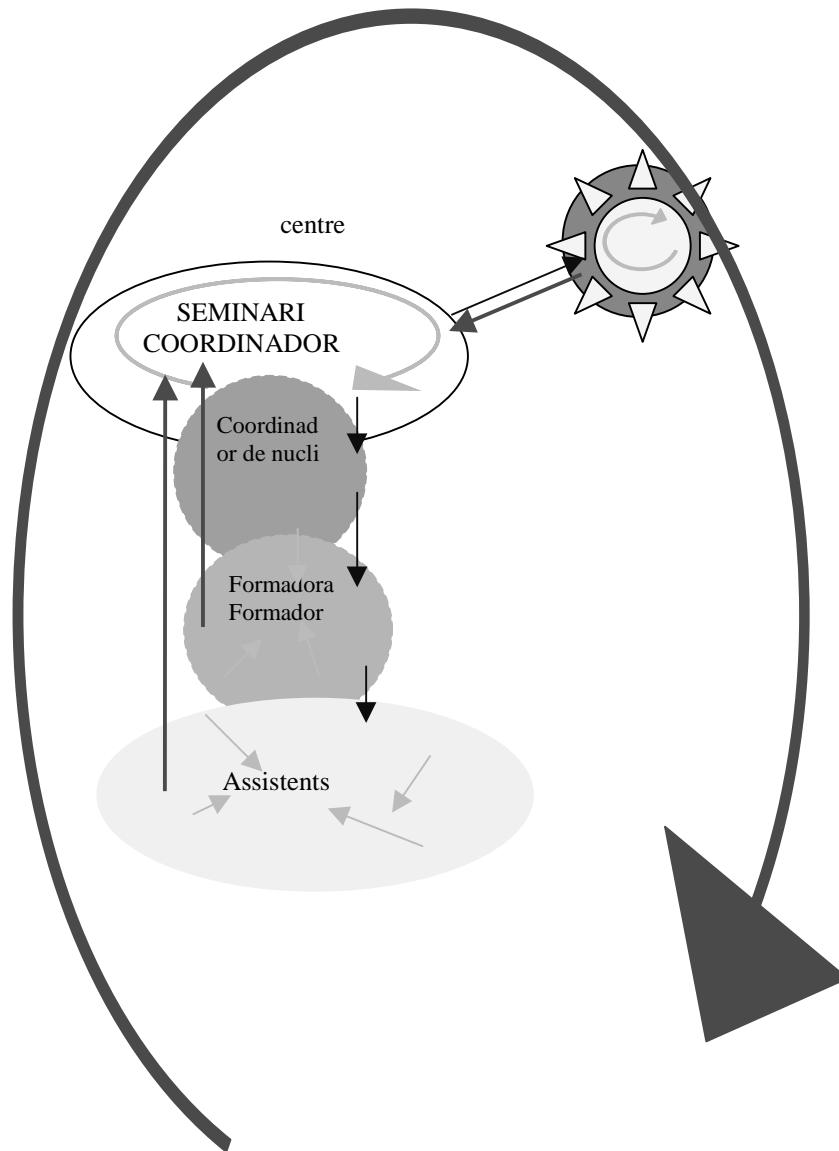


L'avaluació final pretén obtenir dades, conèixer la reflexió final del grup, la decisió de continuar o no , del perquè ha servit l'assistència a l'activitat, etc. El procés que segueix és:

1. El coordinador de cada nucli porta els instruments dissenyats pel Seminari Coordinador als formadors d'activitats i als assistents a l'activitat.
2. El Seminari coordinador fa, també , l'avaluació i aporta un informe amb valoracions com la bona participació, la sensibilització del professorat perquè progressivament augmenti la formació i prengui com Projecte d'escola , apropar la formació al lloc de treball dels mestres així com les valoracions sobre aspectes d'organització, dades estadístiques, etc.
3. Es fa arribar, també una enquesta als Centres Educatius
4. El Seminari Coordinador fa el buidat i el resultat es posa a consideració de tots en una reunió general com passa a l'A. Processual

A l'Avaluació final es valora més els problemes i dificultats trobats, les propostes de millora, les dades estadístiques, la repercussió en el centre, la definició d'activitats pel curs següent i la participació a l'Escola d'estiu per exposar el treball realitzat.

Entre processual i final es posa en consideració el funcionament i l'organització de la formació que es dona en el PU, l'organització i treball dins la pròpia activitat, els continguts i metodologia de la mateixa i, una mica, la incidència a l'escola.



Quadre resum:

AVALUACIÓ 1986-1987			
	Agents	Estratègies	Instruments
Avaluació de procés	Grup Seminari de Planificació...	Reunions. Reflexió , acords... Disseny i preparació d'instruments	Els elabora , els instruments

	Formadors/es i Coordi. Nucli	Reunió. El Coord. de nucli passa informació a formadors/es, demana parlar amb assistents i omplir qüestionaris per avaluar l'activitat	- Guió treball reunió - Qüestionari formadors/es de cada activitat
	Assistents a l'activitat i Formadors/es	Formador/a, dins l'activitat traspasa informació i demana omplir instruments. Intercanvi d'opinions: autoavaluació	- Qüestionari assistents
	Grup Seminari Planificació....	Reunió per a realitzar avaluació del Pla	- Guió de treball
	Coordis de nucli, Formadors/es, Representants d'activitats i Coordinadors del Pla	Reunió conjunta. Buidat d'Informacions recollides. Acords a resoldre d'immediat. D'altres a llarg termini.	- Guió de treball
	Seminari Planificació....	Recull de tot, reflexió i elaboració d'informes i directrius posteriors	- Elaboració material nou
Activitats i Pla			
Avaluació final	Formadors/es	Omplir qüestionari	- Qüestionari de l'activitat
	Assistents	Omplir qüestionari	- Qüestionari de l'activitat
	Seminari Planificació....	Reunió per a realitzar avaluació del Pla	- Guió de treball
	Centres Educatius	Omplir qüestionari i consensuar respostes en claustre	- Qüestionari sobre el Pla i la incidència de les activitats, en el centre
	Seminari Planificació....	Recull de tot, buidat de qüestionaris, reflexió i elaboració d'informes i directrius posteriors	- Esquemes de buidat - Informes
	Caps estudi Coordis nuclis Represent. Assistents activitats. Coordinadors PU Formadors/es Representants centres Representants activitats	Reunió d'intercanvi d'opinions i impressions. Valoracions i presa d'acords.	- Guió previ a la reunió - Llistat d'acords - Elaboració d'informes
	Activitats, Pla i Centre Educatiu		

Instruments

Veure algun dels instruments elaborats a l'annex 13 (tretos de la Memòria PU i Memòria-Programa PU 86-87, p. 74 a 83)

Per a l'A. Processal es planteja un model d'instrument amb preguntes bastant obertes perquè s'intenta la formació del docent a través d'ella i per tant cal *"que busqui més la implicació del mestre en el procés d'avaluació, deixant el treball estadístic per l'avaluació final. Aquest treball portarà més dificultats a l'hora d'avaluar (fer el buidat) ara per la diversitat de respostes però acostarà més el/la mestre al procés avaluatiu"* (Memòria-Programa PU 86-87, p. 71 a 83)

Per a l'Avaluació final es fa ús d'un tipus de qüestionari més tancat per a cada un.

És molt important el fet de :

- demanar la visió de l'escola pel que fa al Pla en general i a la incidència dins el centre
- l'autoavaluació del grup dins de cada activitat
- la visió dels grups de mestres de cada nucli
- la visió del Seminari Coordinador
- el debat obert a tots els participants en la formació (excepte òrgans de decisió centrals)

El contrast de cada part amb les altres dóna elements segurs de modificació i millora.

També està ben trobada -estem parlant de l'any 1986, que el lector no ho oblidí- la combinació de:

- procediments i instruments
- Les reunions en petit grup intercalades amb qüestionaris i reunions amb grups més grans.
- Els guions de treball general i les enquestes individuals.
- Les posades en comú per treure conclusions assumides i consensuades.

El Seminari coordinador, sempre es prepara un guió per a seguir-lo durant les avaluacions. Fa la pròpia avaluació, la contrasta amb la dels altres agents i treu l'informe que es presenta a les reunions obertes. **És el veritable motor de tota aquesta dinàmica on es sent la participació i la decisió de tothom com element importantíssim** i va fent, al mateix temps, la revisió sobre el propi sistema d'avaluació.

L'avaluació, per tant, pren notòria importància però es reuneix tal quantitat d'informació que no es pot donar l'abast al contrast, l'anàlisi i reflexió de tot.

Aquest curs 86-87 es va fer un disseny específic del Pla de Formació Permanent, un de l'avaluació que li correspon i, al mateix temps, una pedagogia de la formació com a millora de l'escola. Es posen en compromís les actuacions futures que no podran apartar-se massa d'aquestes si no es canvia el model de PFZ.

Després de totes les activitats avaluatives, s'arribà a uns acords dels quals en mencionarem uns quants i la resta i el resultat de les valoracions es trobarà a l'annex 13.

- Continuar amb el sistema d'avaluació-detecció iniciat tot i les hores de dedicació que reclama
- Planificar continuïtat d'algunes activitats
- Establir que el criteri d'adscripció sigui per cicle o claustre
- Hi ha demanda d'assessoraments "*com a suport a la feina normal*" (Memòria-Programa 86-87, p. 74)
- Incrementar l'intercanvi (Memòria-Programa 86-87, p. 81)
- "*Cal millorar la infraestructura*"
- **Repercussió a l'exterior de l'activitat:**
10% no té repercussió a l'escola
40% repercussió personal
50% repercussió en el cicle
10% repercussió en departaments
10% repercuteix a tota l'escola
El 50% creu que es millora en la metodologia
El 30% la millora és en l'arrelament al medi
El 25% en renovació a l'escola " (p. 74 Memòria-Programa 86-87)
"pel poc plantejament global que es fa a l'escola "sobre la formació es nota que "hi ha hagut una certa influència produïda pel procés engegat", encara que les dades són molt diverses
- "*...aspectes de gestió i coordinació que aquest curs han recaigut bàsicament sobre el CRP i veient la quantitat d'hores que requereix s'ha vist la necessitat que hi hagi una persona amb dedicació exclusiva*

a aquestes tasques i s'han fet les gestions adequades..." per obtenir-la de cara el curs 87-88. (Memòria-Programa 86-87, p. 84)

- la financiació ha de venir donada de forma sistemàtica, directa i en la totalitat des del propi Departament d'Ensenyament al Seminari Coordinador o Comissió Organitzadora.
- S'ha constatat que en la presentació de les tasques i programacions a realitzar per part dels formadors/es la majoria no segueixen els instruments i pautes que se'ls proporciona, molts escriuen en un full el que els sembla millor (ex. Memòries i Pla de Treball). Pel que fa a les memòries passa semblant però hi afegeixen fotocòpies que han donat en alguna classe.

Per les avaluacions segueixen el que s'ha acordat de forma correcte, en

majoria. Els costa l'assistència a reunions del propi col·lectiu o generals, sobre tot perquè molts són de fora de la comarca.

Hi ha uns informes per cada una de les activitats que han omplert els propis Formadors/es o els coordinadors/es de nucli.

Acaben dient en la Memòria-Programa 86-87, p. 84) que *..."ha quedat una estructura que permet treballar millor de cara el proper curs i que admet, cada cop més la participació dels mestres"* Així serà en els cursos 87-88 que es pot veure la continuïtat dels qüestionaris i models (veure annex 14). La preocupació del grup organitzador recau en les dades, en solucionar els problemes i dificultats tan d'organització com de desenvolupament de l'activitat **i en la incidència dins el centre.**

Consta poca informació sobre avaluació a la memòria del curs 87-88. Es troba una valoració subjectiva del que s'ha vist i descriptiva de fets considerats positius

Hi ha un document sorgit del *"seminari coordinador"* que especifica que *"mentre no hi hagi una persona pagada per l'administració que pugui coordinar-ho tot a nivell general, cada representant de NUCLI es responsabilitza de la infraestructura i organització dels cursos i seminaris que allà es portin a terme"* Els nuclis són *"Granollers, Baix Montseny, Cardedeu, Vall del Tenes, Mollet, Montmeló, St. Feliu de C."*

Ens fa pensar que la tasca del curs anterior va resultar forta per a ésser coordinada des d'àmbit centralitzat. Hem de recordar que s'està abarçant tota una comarca, la del Vallès Oriental i que , els acords bàsics del curs 86-87 continuen amb plena validesa.

Hi ha un fet important que ens determina que continua l'activitat de reflexió a partir dels cursos anteriors, i és:

- el qüestionament de *"plantejar de cara el proper curs l'estudi REAL de necessitats de la zona"*
- *Redefinir "els criteris que anem seguint a l'hora de plantejar "activitats. "*
- *Lligat a aquest punt d'abans, revisar què inclou el Pla com a reciclatge, què inclou com a millora i adequació de les didàctiques als canvis , què inclou d'aprofundiment i innovació"*
- L'interès que ve de l'any anterior i que marcarà els propers anys, el de posar la major atenció en la detecció de necessitats per aconseguir més incidència al centre.
- Continua la preocupació de **fer una pedagogia de la formació permanent** de manera que els centres l'introdueixin en el PEC.
- El nivell de participació dels mestres en la Comissió organitzadora, *"lligant aquest tema amb un bon plantejament de les avaluacions"*
- Resoldre aspectes d'infraestructura (precària) i de canals d'informació.
- A l'acta de data 12/1/87 de la reunió del Pla Unitari consta:

"Plantejament de l'avaluació de seguiment/Formativa:

. Val el model del curs passat? (Qüestionari, entrevistes, conèixer història de cada activitat)

. Com organitzem l'avaluació?

En aquests moments es continuen realitzant dues avaluacions: **"la processual i la final**

El curs 1987-1988 és el primer cop que a la memòria es troba que el PU és *"institucional des de la perspectiva de la responsabilitat de les institucions educatives... i des de la incidència a l'escola com institució superant la idea de formació individual i personal"*.

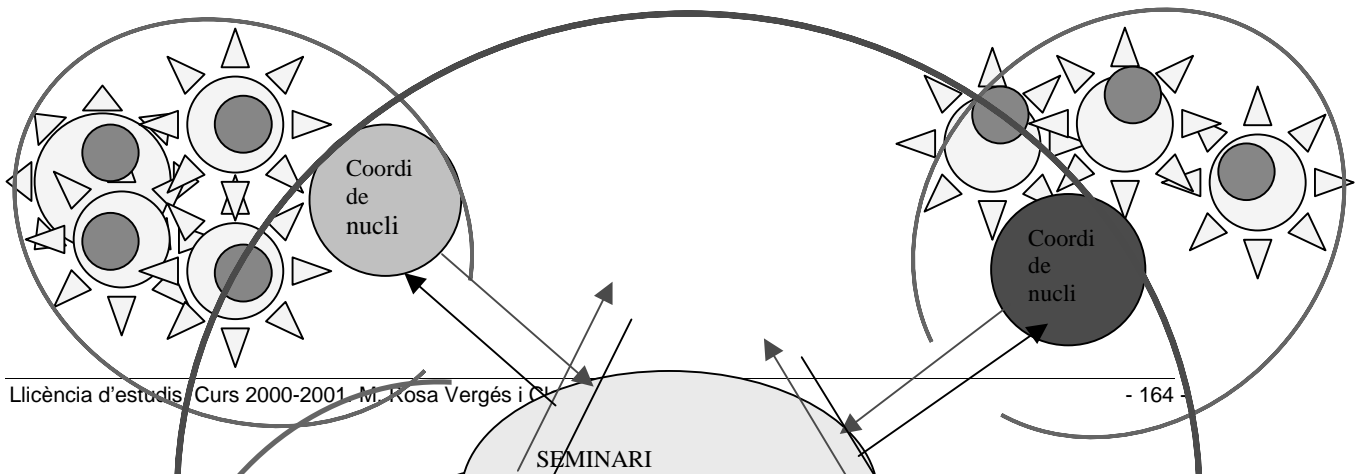
Hi ha una gran Comissió amb representació de tots els àmbits. D'aquí en surt la recerca de vies de relació recíproca amb els centres, per fer una bona recollida, seguiment i avaluació. Es decideix que un dels canals es la figura del/la Cap d'Estudis de Primària. Per primera vegada es troba escrita la demanda **que al centre hi hagi algú que assumeixi la tasca de coordinació de la formació permanent**. Com que anteriorment, en moltes ocasions l'interlocutor/a havia estat el/la Cap d'Estudi es proposa que sigui aquesta figura la que ho porti. Es feien reunions de Cap d'Estudis per recollir les opinions de les activitats des del centre, per nuclis i entre abril-maig.

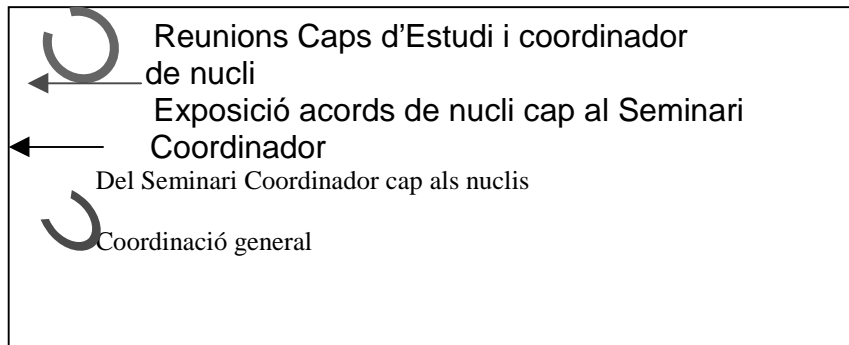
En la reunió de Comissió els representants dels nuclis exposaven els acords generals accentuant el que els semblava prioritari.

Trobem que amb data 9/3/88 hi ha una posada en comú que se'n diu *"avaluació"* i que la porten a terme cada un dels representants de nucli, que són els responsables de les extensions de CRP i mestres voluntaris on no hi ha extensió. Cadascú explica el que ha parlat amb el professorat. És interessant la valoració del Baix Montseny que, per ser escoles rurals i amb alt nivell d'inestabilitat de mestres, veuen que cal anar més a activitats que *"tractin temes globals"* que serveixin a tots.

A St. Celoni s'inicia la descentralització (de Granollers) i es veu que *"l'al·licient"* podria ser la creació d'una aula d'informàtica. Es remarca el neguit del nucli de Mollet que necessiten *"assessoraments"* i no cursos...

Esquema de relacions en l'avaluació. Curs 88-89





Aquest és un moment també important dins el PFZ del Vallès Oriental perquè s'intenta donar unitat i criteris al costat de les demandes que puguin sortir en la detecció de necessitats.

En la mateixa acta es lliga l'avaluació amb una millor recollida de dades en la detecció però, al mateix temps, es qüestiona *"fins a quin punt es necessiten dades globals d'avaluació per fer aquesta previsió (vol dir la d'activitats pel proper curs) i com es vehicula, amb suficient temps, una resposta."*

El 15/6/88 es proposa un nova organització del PU: Comissió, subcomissió en els nuclis o segons projectes, grups de treball (disseny i pressupost, seguiment i avaluació)

Per primer cop es troba al CRP una memòria estructurada no pas d'ordre intern sinó per a ésser presentada al Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat. Les prioritats establertes foren:

- La majoria de professorat -formador hauria de ser de la pròpia zona, que sortís de l'aula *"perquè tenia experiències consolidades"*.
- Inquietud: la formació és a tall individual i voluntària. Cal incorporar més les escoles en el procés de decisió (a la Comissió). **La incidència en el centre, "s'ha d'aprofundir"**, (Memòria curs 87-88) malgrat que ja es veu que *"s'estan fent esforços per tal de crear vies sistemàtiques de transmissió a l'escola."* La Comissió es proposa aprofundir en la recollida de necessitats i la transmissió en el centre i això *"vol dir aprofundir en el tema de la descentralització del P i potenciació dels diferents nuclis"*. Continua essent primordial, encara, el tema de coordinació, planificació i organització del Pla. (annex 15)

4.1.3 L'avaluació de l'impacte o cap una avaluació qualitativa lligada a la detecció de necessitats de Centre: Cursos 89-90 i 90-91

Ara, el Pla Unitari ja compta amb unes bases sòlides:

- Uns esquemes estables de formació descentralitzada en nuclis geogràfics
- Un PU de formació, estructurat i valorat, que es va millorant cada curs
- Un CRP estable que fa funcions de secretaria permanent
- Una dinàmica de treball i implicació d'Inspecció i dels Cap d'estudis pel que fa a la formació permanent

Però hi ha unes mancances que es pretenen cobrir i, hi ha una voluntat de canvi qualitatiu respecte la incidència al centre que basarà més el treball en la detecció de necessitats que en l'avaluació. Durant el curs 89-90 tindrà lloc una profunda revisió del treball fet, una modificació d'instruments, estratègies, etc. S'iniciarà el PIDE, explicat en el punt 3.4.2.5

Tres coses són fonamentals per a la Comissió del PFZ:

- **saber com van les activitats**
- **la incidència a l'escola**
- **la validació dels instruments.**

El Pla d'Incidència Dins l'Escola es basa en la idea de **lligar la formació al Projecte Educatiu de centre.**

L'avaluació d'aquest moment té les fases típiques del recull sistemàtic d'informació, d'anàlisi, valoració i presa de decisió, segons anotacions del Capítol II. En el PFZ del Vallès Oriental això vol dir:

- Disseny, (definició prèvia de cada una de les avaluacions per acordar termes)
- Plantejament d'estratègies

- Elaboració d'instruments
- Valoracions de la Comissió del Pla.

Cal fer esment del tipus de participació dels centres que consisteix en:

- l'aprovació dels models d'instruments
- l'aprovació de la temporització
- les respostes a les diferents estratègies que se'ls plantegen.
- No he trobat una voluntat explicitada de treball conjunt pel que fa a l'avaluació. Però sí que es nota que els resultats d'aquesta, un cop comunicats al centre, el curs següent, feien variar necessitats o demandes pronunciades amb anterioritat.

Continuen els mateixos criteris del curs passat però, com es veu, s'intensifica la preocupació per la incidència al centre, cosa que es nota en el qüestionari d'avaluació que es passa. Es troben més preguntes per conèixer més a fons la visió que en té l'assistent i el formador sobre el tema. També s'afegeix un qüestionari pel Cap d'Estudis i per la detecció als centres (potser ha baixat la intensitat) i es varia el format dels instruments.

Amb l'experimentació que es proposa realitzar la zona de Granollers (no la resta de la Comarca), hi ha un intent de donar més cohesió al treball però per sobretot d'obtenir una detecció de necessitats molt més acurada i d'acord amb plantejaments institucionals. Amb l'entrada al Centre docent s'obté un element de valoració molt necessari i una ajuda a l'hora d'establir relacions contrastades.

A l'acta 8/11/89 consta que s'incorpora a la Comissió un representant del SEDEC perquè s'estableix a la comarca un PINL. (Recordo que estic parlant del Pla Unitari amb conveni institucional i entra a formar-ne part el Programa de Català SEDEC). També consta la "*necessitat de desenvolupar una avaluació amplia que ens doni els resultats que validin el treball i que, al mateix temps, permeti fer generalitzacions*". Per aquesta raó "*no s'accepta fer un mostreig, perquè no permet generalitzacions i només dóna indicadors*". (aquest mostreig es refereix a la necessitat de treure dades globals i generals no pas a la incidència directe en alguns centres)

Queda lligat el treball de detecció de necessitats i el d'avaluació seguint el sistema esmentat en el punt 3.4.2.5

A l'acta 4/12/89. Es defineix "*L'avaluació és un element intern de PU que implica a tots en el disseny general, elaboració d'instruments, valoració i respostes*"

L'avaluació continua tenint dues parts, la de procés i la final

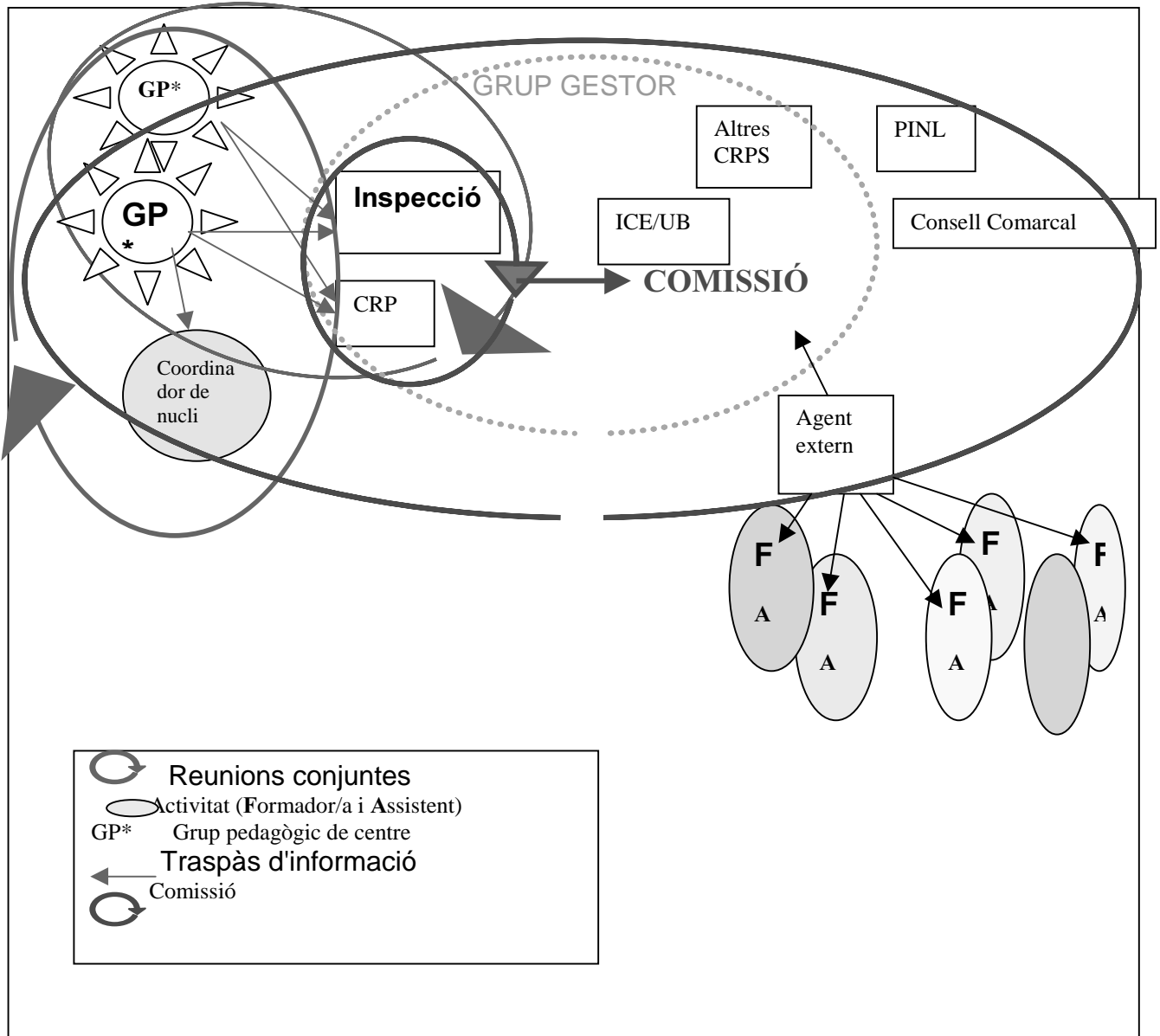
Avaluació de procés

- La Comissió crea uns instruments per a la detecció de necessitats i per a l'avaluació
- Sorgeix la figura de l'avaluador extern de les activitats que treballarà amb els instruments creats i té concretades unes pautes d'actuació (veure quadres a l'annex 16) Per els centres els avaluadors externs són membres de la pròpia Comissió, l'inspector del centre i el CRP
- S'aprofiten les reunions amb representants dels centres per a l'avaluació tot i que el fonamental continua essent la detecció.
- Reunions d'avaluació amb els Cap d'Estudis, per nuclis, portades per un representant del Seminari Coordinador i l'Inspector (se'ls envia guió de reflexió previ a la trobada o posada en comú i se'ls demana elements per plantejar l'A. Final a l'escola)
- En un principi no es poden realitzar les entrevistes i continua el lliurament d'una enquesta, més endavant, amb l'arribada de "l'agent extern" s'iniciaran les entrevistes, prèvia selecció, perquè no hi havia prou temps per abarcar-ho tot
- No es fa processual als assistents

Sistema d'avaluació final emprat:

S'ha de tenir present que unes activitats acaben el gener i d'altres el maig. Per a cada una hi ha un instrument diferent.

- Els acords de l'avaluació final del curs anterior són recordats als centres a les reunions que mantenen CRP i Inspecció amb el G.P.* (Veure punt 3.4.2.5)
- El tercer trimestre es visita els centres pel recull de necessitats del curs vinent i es proposa avaluació final
- Entrevista amb formadors /es de les activitats i lliurament del guió-qüestionari pels que no poden fer-la (veure annex 16)
- Qüestionari als assistents a les activitats per passar a l'última sessió
- Reunió d'un representant de la Comissió (CRP) amb Cap d'estudis. Se'ls ha lliurat un guió de reflexió previ que faci que hi hagi aportacions concretes a la reunió per part dels centres.



Veure els instruments, que continuen essent semblants al curs anterior, en l'annex 16 . El que més ha variat ha estat l'estratègia.

En l'avaluació processual l'avaluadora externa va avaluar, a Granollers, 20 activitats (13 seminaris i 7 grups de treball) (veure a Memòria curs 89-90, pag.139 i a Informe de 12/3/90). A l'Avaluació final d'activitats de curta durada va avaluar 11 cursos i 1 Grup de Treball.

El buidat i resum de dades estadístiques va ésser fet activitat per activitat (alerta, no al centre) i, per tant, les correccions i canvis necessaris, també una a una, individualitzant les activitats amb les característiques pròpies de cada una.

Hi ha un informe específic del treball d'avaluació portat a terme durant el curs 89-90 on consta, sobre tot , la millora que es veu reproduïda per la concreció més detallada de les activitats i per les propostes de millora que han sorgit pel que fa activitats i organització (es pot considerar una bona bibliografia de consulta, a part de les memòries)

S'hi troben, per exemple:

- necessitat de continuïtat de algunes activitats
- atenció al cicle inicial
- iniciar cursos de gestió de centres
- us didàctic de les noves tecnologies
- editar una publicació que vagi informant de la marxa de les activitats
- etc.

El procés de detecció-avaluació ha estat el tema que més intensament s'ha treballat durant aquest curs. Preocupava a l'organització la "*recollida de necessitats que volem que sigui real i valorada*" pels centres i a l'equip gestor els preocupaven els terminis, el temps, la manca de gent per arribar a tot. Així que , entre d'altres es troben les següents mancances i propostes que es fan

Dificultats de l'avaluació:

- lligar horaris amb formadors/es per les entrevistes
- Calendari. Es va començar tard
- Els formadors/es no tenien informació sobre el procés d'avaluació.
- Els informes que es troben són parcials. "*No s'ha pogut elaborar cap informe ni document global de l'Avaluació perquè han retornat pocs qüestionari i les entrevistes també poques.*"
- Dificultats de coordinació dins els centres

Algunes valoracions de la Comissió:

En relació a l'agent extern: "*En relació a l'esforç fet per part del CRP no s'han obtingut les dades esperades...*". Manca de temps i uns horaris específics que se li han marcat a l'agent.

A l'acta 7/6/ 90 es valora l'actuació de l'agent extern en el camp de l'avaluació com a molt efectiva on s'ha pogut incidir però no prou vàlida si el que volíem era precisament arribar a totes les activitats. Es pretenia tenir dades de Totes les activitats i es va quedar amb un mostreig "*ja que només ha fet 13 respostes codificades*". En reunió amb la Sres. Carme Amorós i Teresa Romeu de Subdirecció General de Formació es constata la "*complexitat de l'instrument avaluatiu*" i es demana a la Comissió limitar-lo.

Hi ha un informe global (Memòria curs 89-90, p. 225) amb els % corresponents per a cada qüestió tot tret amb dades numèriques i amb l'afegit de les actes de reunions amb els Caps d'Estudi. En l'últim apartat s'especifica el treball fet i la situació de l'actuació pel que fa a l'avaluació de final de curs , ja preparat pel proper, amb el disseny i temporització que s'adjunta als annexos (Memòria PU 89-90, p. 250)

S'estableix la funció real que pot desenvolupar, d'acord amb el seu horari, l'agent extern:

- Conèixer els objectius de l'avaluació i el perquè de l'ús de cada una de les estratègies
- Mantenir primera visita amb grups de treball de les activitats per presentar l'avaluació

(veure documents a l'annex 16 i 17)

Com que es veu molt complex el procés avaluatiu del PU es fa el propòsit de simplificar-lo. Ha estat molt important les reunions entre els Equips Pedagògics dels centres, l'Inspector i un representant del CRP , per millor traspass directe de la informació i recull de necessitats reals i conèixer més les incidències.

Es generalitza el sistema a la zona fent el mateix a la resta de nuclis.

En realitat, durant aquest curs ja he dit que la preocupació era la DETECCIÓ, però es considerava que no podia haver aquesta, sense l'avaluació i per això es demanava una dedicació especial

Ens trobem amb un *"INFORME SOBRE LES VARIACIONS QUE S'HAN PRODIT ALS CURSOS I SEMINARIS DELS DIFERENTS NUCLIS DEL PLA UNITARI"* de data 26/11/90

Durant el curs 90-91 s'acabaran d'arrodonir els aspectes del curs anterior, hi ha hagut un treball de la Comissió que, fetes les valoracions, ha continuat amb:

- Disseny de l'avaluació, estratègies i instruments. És una definició prèvia de cada una de les avaluacions per acordar termes, estratègies i elaboració d'instruments. En aquesta fase no hi participen els assistents i formadors de les activitats. (veure annex 17, *"aspectes a cobrir per les activitats del PU"*)
- Es tiren endavant les estratègies proposades
- CRP i Inspecció entra als centres. Es reuneix amb els G.P.* Principi de curs es notifica la resposta que s'ha donat del curs anterior pel que fa a la detecció. (Veure annex 17). S'elabora informe per part del CRP.
- S'elimina la reunió amb formadors/es que es feia a principi de curs i es passa a entrevista individual amb qüestionari.
- Es van recollint les informacions i es fa la triangulació centre a centre
- Informes finals

Extret de les valoracions de la Comissió:

* Es proposa demanar el Programa i la memòria als formadors/es com element de contrast per a treure conclusions.

* Als formadors/es, en un principi, els mancava informació del procés avaluator i tampoc coneixien les preguntes de l'entrevista.

* Els instruments d'avaluació i detecció han d'anar lligats al programa i a la memòria

* A la pràctica, els formadors/es no han pogut fer la segona entrevista per haver poc interval amb la primera. Se'ls envia a casa el guió i a retornar, per escrit, al CRP.

* Es marca com a hipòtesi de treball: **Partir de les característiques de l'activitat per a realitzar el sistema avaluatiu que millor se li escaigui** (sobre tot si es curta o llarga, assessorament o curs,...)

* La figura de Cap d'Estudis es dinamitzadora i es valora molt dins el PIDE

* A l'acta del 14/2/91 s'explica al nou Inspector què el sistema emprés, el PIDE Assisteix a la reunió de Caps d'Estudi. També en aquesta reunió, entre tots, es valoren les activitats una a una i es recullen propostes

* S'ha obtingut com a dada ben clara que el procés és bo perquè es sap què passa exactament a cada centre i a cada activitat però el fet que els GP* no hagin assumit, encara, que la formació ha d'estar incardinada al Centre i no pot ésser tota individual, ha provocat (quan hi ha hagut canvis) que hagin estat només a l'aula i no s'hagi anat més enllà, arribant al centre.

* *"es veu que la incidència a l'escola és puntual pel fet que hi ha poques activitats on participen molt nombre de mestres d'una mateixa"* i es dóna com a segur que aquesta és una premissa necessària per a la incidència

* A la segona quinzena de març s'entra de nou als centres

A l'acta de 22/5/91 es reorganitza de nou la Comissió i les seves funcions. Desapareix el grup gestor quedant la Comissió General i cada nucli funcionant independent pel que fa a PIDE a partir de l'experiència i model d'instruments elaborats a Granollers.

Es troba un informe del buidat dels qüestionaris per a cada activitat "*BUIDATGE AVALUACIO FINAL FORMADOR I ASSISTENTS*". L'informe es centra més en saber si l'organització funciona o no. Es veu que no s'anava amb un sol objectiu sinó que n'engloben varis per saber què passava allà i modificar, si calia. El tipus d'informe és molt escuet i burocràtic on no hi ha cap opinió ni referència de l'agent avaluador. És un informe totalment asèptic, com s'havia demanat a l'avaluadora externa.

També es troben "*INFORMES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT D'ACTIVITATS DEL PLA UNITARI DE PERIODICITAT INTENSIVA REALITZADES DURANT EL PRIMER TRIMESTRE DEL CURS 90-91*". Aquest és molt curt, ofereix dades i alguns comentaris sobre la incidència als centres.

Analitzat "*l'Informe d'Avaluació Final Assistents,*" (seguit del buidat de les demandes que surten pel proper curs) es veu que "*La immensa majoria dels assistents responen afirmativament a l'apartat de resposta a les expectatives*". No hi ha, pràcticament, absentisme i pel que fa a la incidència a l'escola "*no en tenen gaire coneixement*" (Memòria curs 91-92, p 252) en canvi si que n'hi ha a l'aula ja que "*es comenta i debat l'aplicació a l'aula*" en alguns seminaris. Per tant, la incidència, **l'impacte que pugui causar en el centre depèn de diversos factors:**

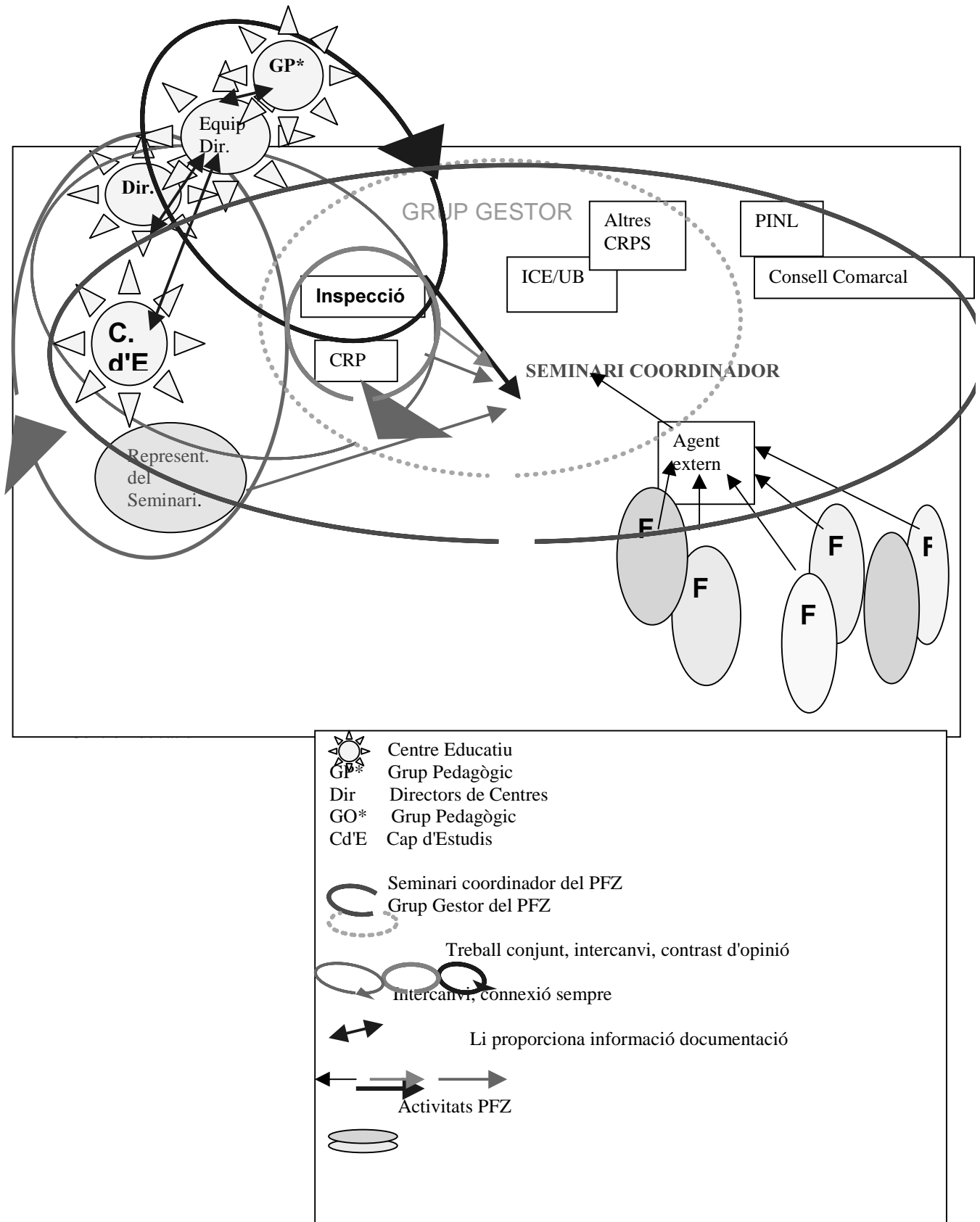
- **Grau d'implicació de l'assistent a l'activitat:** organització, avaluació, participació, acompliment d'expectatives, resultats immediats...
- **Grau d'implicació del centre en l'organització i disseny del Pla**
- **Augment de consciència del canvi institucional** per la implicació directa d'Inspecció, CRP, Universitat de Barcelona...

A la Memòria es veu que l'avaluació s'hauria de replantejar perquè "*és un tema més ampli que el PIDE, no hi ha possibilitats de temps material de dedicació com s'havia previst, cal no perdre de vista l'objectiu per a cursos posteriors*".

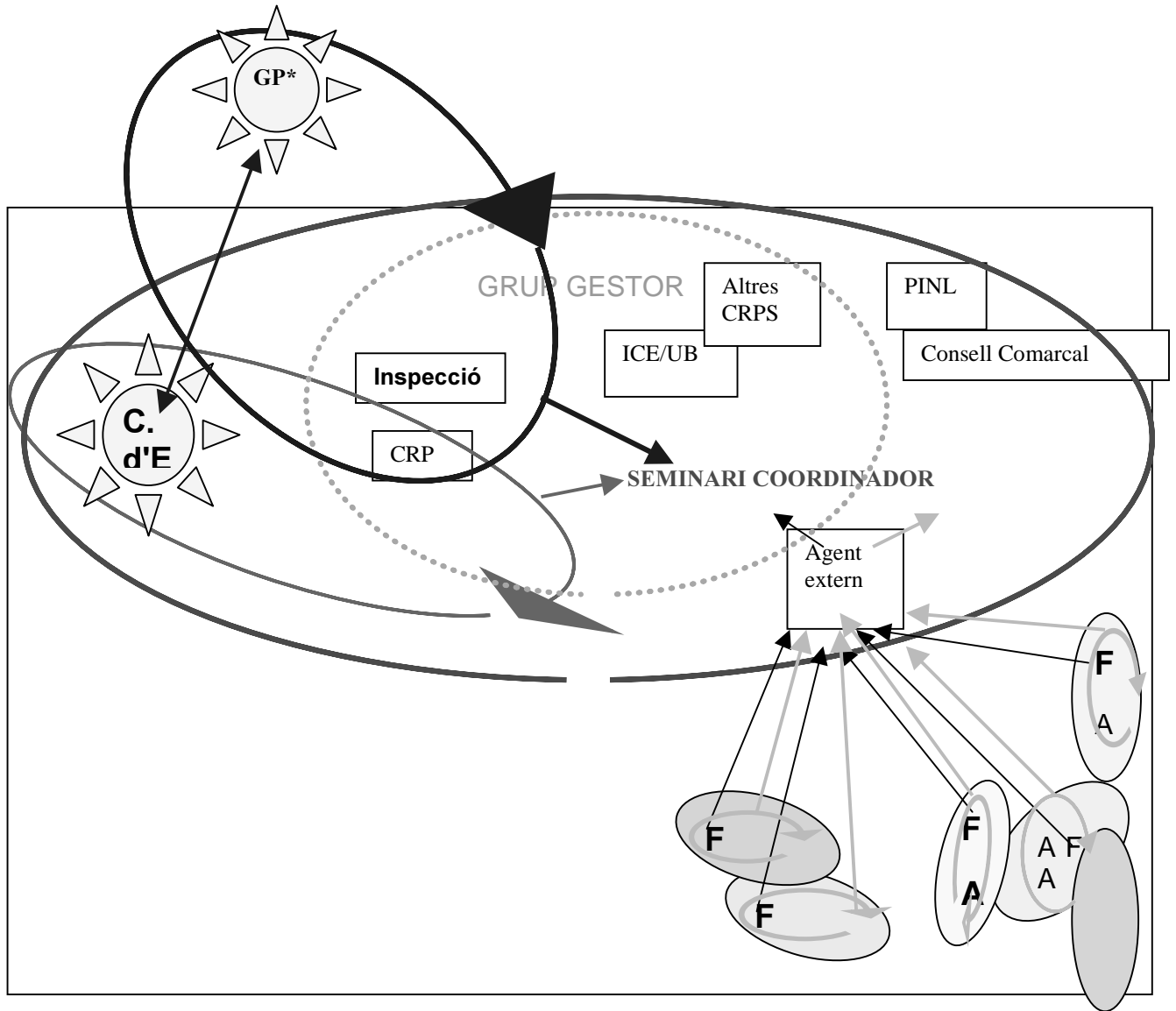
Procés per avaluar el Pla de Formació, l'activitat i l'impacte de la mateixa al centre:

AVALUACIÓ cursos 1989-1992			
Temporització	Agents	Estratègies	Instruments
Avaluació de procés	Seminari de Planificació... Comissió	Reunions. Reflexió , acords... Disseny i preparació d'instruments	Disseny i fa la proposta
	Inspecció , CRP i Caps d'estudi i Directors de Centres	Reunions informatives, recull d'opinions, Presentació nou model de PFZ	Avaluació i instruments. Escrit

	Inspecció i l'equip directiu de cada centre	Estudi del PAT. Reunió per clarificacions i informacions	PAT Comentari Inspecció
	GP* (grup pedagògic de cada centre) Inspecció CRP	Reunió en centre. Informació activitats curs present a partir del treball curs passat. Respostes a la detecció després del contrast d'informacions	Entrevista pautaada Instruments avaluació
	Inspecció CRP	Anàlisi de PAT contrast d'informes i d' altres fonts, relació de demandes	Esquemes de buidat Informes, comentaris orals o escrits
	Cap d'Estudis, per nuclis Inspecció Representant del Seminari Coordinador (CRP/ICE)	Reunions d'aportacions per elaborar l'avaluació final i com plantejar-la a l'escola	S'envia guió de reflexió previ
	Formadors/es Agent extern	Entrevista individual. omplir qüestionaris	Entrevista a una mostra, qüestionari estructurat
	Grup Seminari Planificació... Comissió	Recull de tot, contrast d'informació, reflexió i elaboració d'informes i directrius posteriors	Elaboració material nou: l·listats activitats, criteris avaluació, conclusió proper curs
Avaluació Final	Formadors/es Agent extern	Correu. Formador contesta i agent extern buida i fa informe	Carta explicativa, Qüestionari Guió per a la Memòria
	Assistents Agent extern	Visita-reunió dins la pròpia activitat a l'ultima sessió	Qüestionari-enquesta Diferència entre activitats curta i llarga durada. Es fa Aval. processal o final directament Qüestionari assistents. Posada en comú
	GP* (grup pedagògic de cada centre) Inspecció CRP	Entrada als centres i reunió per fer anàlisi de la situació, recull detecció de necessitats i revisar acords avaluació final	Entrevista pautaada Informe
	(CRP) Cap d'estudis.	Reunió per aportacions finals	Se'ls ha lliurat un guió de reflexió previ
	Grup Seminari Planificació...	Recull de tot, buidat de qüestionaris, Informe de l'agent ex., reflexió i elaboració d'informes i directrius posteriors	Fulls de buidat Informes



Esquema de relacions de l'avaluació final. Curs 90-92



El curs 91-92 es va produir un nou canvi (punt 3.4.2.6). S'institucionalitza el Pla de Formació permanent i Subdirecció General de Formació Permanent del professorat lliura uns criteris organitzatius i temporitzats i unes orientacions necessàries perquè a totes les zones es donin unes característiques semblants. Al pla de formació del Vallès Oriental I.

No implicarà canvis accentuats perquè no s'aparta massa del model proposat. El canvi es produeix quan Mollet i St. Celoni esdevenen CRPs i l'àmbit de Granollers es pot quedar amb menys quantitat de territori i de possibles usuaris i, al mateix temps, es van augmentant les plantilles dels CRP.

Es veu important que tan formadors/es com assistents com centres, tinguin des de bon principi la informació necessària per a l'avaluació i l'anàlisi de la incidència. L'objectiu de l'avaluació és conèixer:

- **Es vol conèixer on estava el mestre abans de començar l'activitat i què ha modificat després d'anar-hi** (organització de classe, materials, activitats, actitud, metodologia,...)
- Forma de treballar per a la renovació pedagògica a l'aula i al centre
- Quin treball comú s'ha iniciat a l'escola i respecte quin tema. Processos que ha seguit el centre. Causes que no ho han permès
- Quin problema li queda per resoldre (necessitats pendents respecte la matèria)
- Materials concrets
- Qüestionament pràctic: possibilitat de cara el proper curs de treballar sobre un tema de llengua, ciències, curs, seminari, etc. i horaris

Es mantenen les avaluacions com el curs passat (Veure models d'instruments a l' annex 18) seguint un fort procés de detecció de necessitats:

- PIDE. Visita portada a terme per representant del CRP i Inspecció per conèixer i analitzar la situació real centre a centre. Reunió amb el GP* (Equip Directiu més Coordinadors de cicle a Granollers i Mollet)
- Reunions de Cap d'Estudi. Es mantenen a les zones on no s'ha pogut materialitzar el PIDE. Es comenten les necessitats de cada centre i es consensuen activitats
- Propostes recollides o detectades pels diferents components de la Comissió
- Recull d'activitats de continuïtat del curs anterior expressades en les avaluacions (enquestes assistents i formadors/es)

S'especifiquen, també, els criteris que s'estableixen per a la prioritització d'activitats

Es ressalten uns aspectes que ja hi havia el curs anterior i que continuen presents en el plantejament de la formació, que resumeixo:

- **L'èxit es troba en el grau de participació del professorat en la gestió del seu propi perfeccionament.** (planificació, desenvolupament i planificació)
- Calen uns formadors/es capaços d'involucrar els assistents de la forma abans dita, eficaços i amb experiència pràctica sobre el tema que s'hagi de tractar.
- *"El fons de la formació està en la conveniència de facilitar transformacions en el pensament del mestre a partir de propostes concretes... projectes a l'abast del professorat que donin respostes a problemes pràctics enfocats a configurar una manera diferent de fer les coses"*
- Necessitat d'incidir en el centre escolar com institució... **incidir en la transformació de la cultura de l'escola.** Per això s'insisteix que la participació a activitats no sigui individual sinó representativa
- Aquesta necessitat d'incidir al centre obliga a projectar algunes actuacions a llarg termini. **La formació requereix un temps d'assentament per introduir innovacions i canviar metodologies.**

L'avaluació remarca la diferència de sistema pel treball d'experimentació i el de les altres activitats en general. Hi ha una definició molt clara de les modalitats i s'estableixen criteris de prioritat d'activitats.

- Modalitat de curs intensiu: té Avaluació Final. A la penúltima sessió es deixa un temps per complimentar l'enquesta d'assistents i formadors/es
- La modalitat de Seminari experimental: Xerrada conjunta i memòria amb el formador/a

4.1.4 L'avaluació en els Seminaris de Llengua per a la millora de la pràctica diària a l'aula.

Les condicions que es proposaven als assistents marquen, d'entrada, el fet que la incidència o l'impacte a l'aula i al centre quasi estigui assegurat. (veure punt 3.4.2.6.1)

Per les seves característiques els Seminaris efectuaven unes avaluacions separades de la resta d'activitats i d'acord amb la seva metodologia de treball.

Fins ara, en aquest treball no he parlat de l'avaluació inicial de l'activitat perquè no es realitzava des de la Comissió del PU perquè aquest, a la pràctica, tendia més a l'avaluació per a la millora de l'organització que no pas cap el coneixement de la repercussió en el centre malgrat que aquesta fos la premissa teòrica.

Encara que la considerés necessària, era el formador/a qui la realitzava pel seu compte, si ho veia convenient, o el Programa o institució qui la proposava.

En el cas dels Seminaris de Llengua, com que els assistents són els propis agents del disseny , necessiten saber d'on parteixen per tal de modificar o adequar, d'entrada, les seves propostes de treball.

Per a l'Avaluació Inicial es defineixen aspectes destacables sobre:

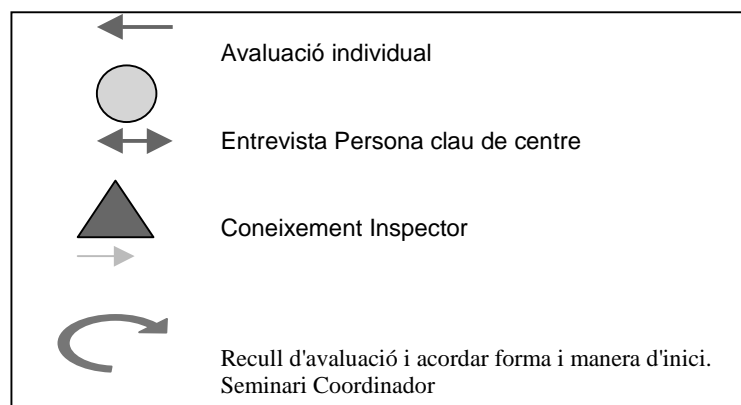
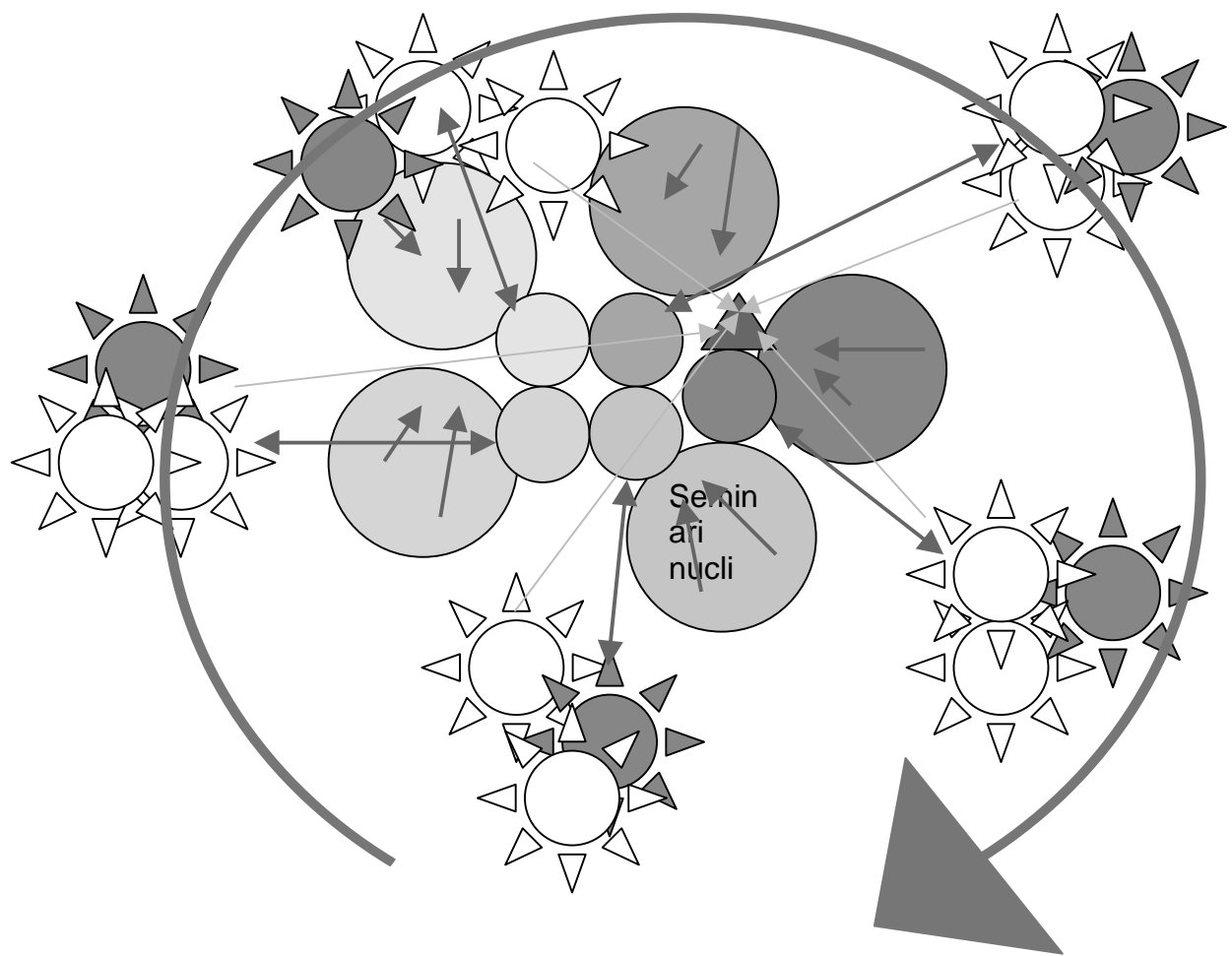
- *contingut actual que es dona a l'aula*
- *organització d'aquesta*
- *metodologia actual*
- *recursos i materials que s'utilitzen*
- *tipus de planificació del centre respecte la llengua*
- *com es tracta la diversitat respecte el tema*

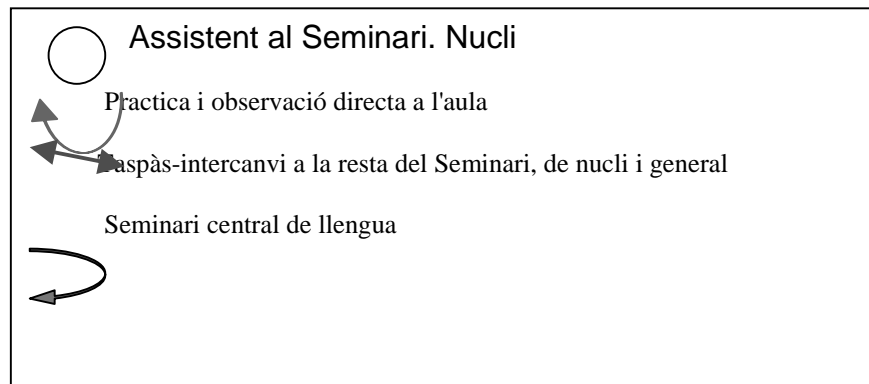
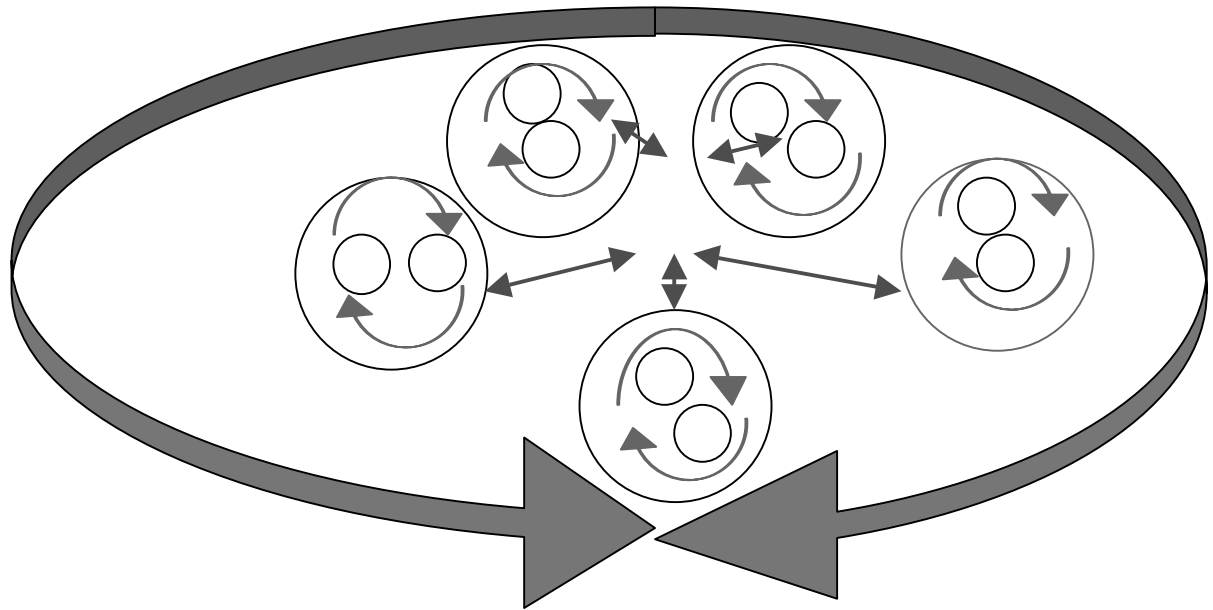
Aquesta avaluació inicial es fa a través de:

- Entrevista a un "*informador clau del centre*" (Cap d'estudis o coordinador/a de cicle superior)
- Enquesta o qüestionari amb preguntes tancades passada als assistents dels seminaris de forma individual
- Valoració de l'inspector/a de zona (coneixement del centre)

L'avaluació de seguiment o de procés, són els mateixos membres del seminari qui la van portant a terme i no consta documentació sinó l'informe de l'experiència realitzada (Arxiu del CRP de Mollet del Vallès).

Esquema de relacions en l'avaluació inicial dels seminaris per a la millora de la pràctica. Curs 91-93
Centres





Sembla que en el curs 92-93 (annex 19) les aspiracions siguin menors que en cursos passats, i també sembla que es retorni a alguns aspectes, sobretot pel que fa al procés, a l'any 90.

El curs 93-94 (annex 20) es torna a reflexionar sobre el tema de l'avaluació. Es creu necessari un replantejament de l'avaluació processual perquè requereix tan esforç de dedicació. Es recorda que segons estudiosos, l'avaluació, *"per ésser eficaç no pot tenir més del 10 % de treball de dedicació"* del gruix que comporta l'organització i gestió del PFZ..

S'afegeix un matís molt important que consta a l'acta 17/11/93 on es diu clarament que l'avaluació *"ha de servir pel centre, no només per l'òrgan qui l'organitza"*

Es torna a repetir la idea que cal adaptar l'avaluació al model de recollida de necessitats. De nou torna a sortir la qüestió del coneixement de la repercussió de la formació en els centres. Ho trobo a l'acta de 16/2/94. Prou que s'ha intentat que els centres incloguin la formació al Projecte de treball anual però això no és garantia que hi hagi incidència a l'aula i al centre i d'altra banda, prou que s'ha treballat per avaluar aquesta repercussió però no s'ha aconseguit implantar la modalitat de formació que faria variar la repercussió i, al meu entendre, tampoc havien quedat assumits els processos iniciats el 89-90.

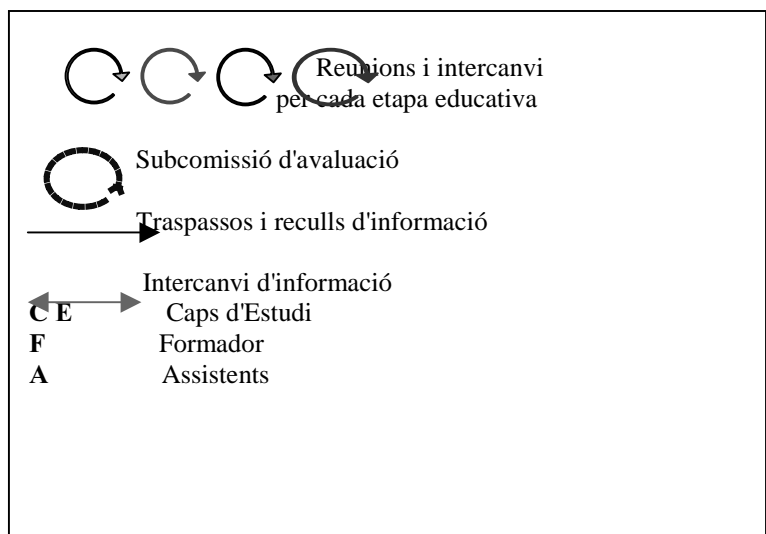
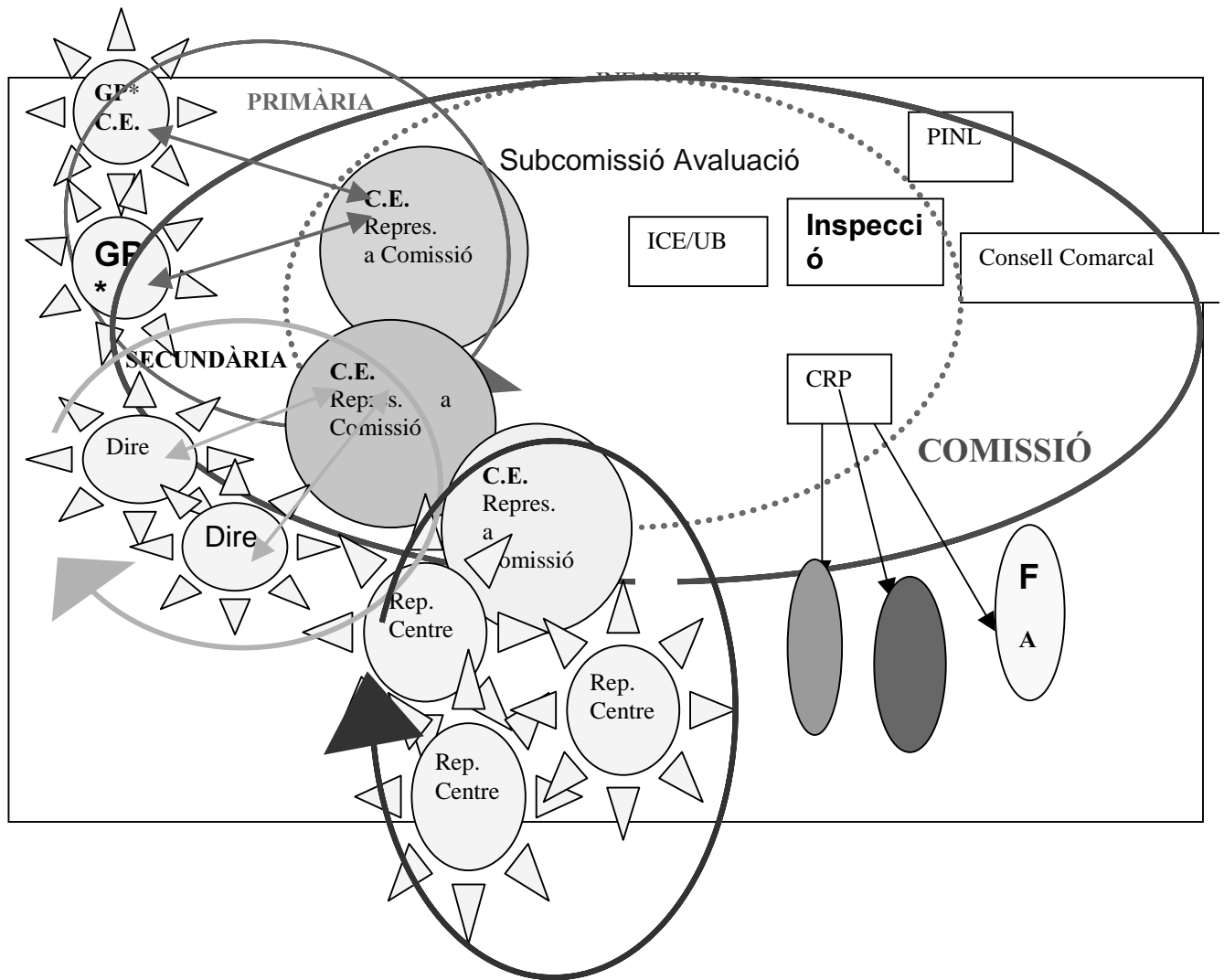
El procés d'avaluació és semblant al del curs anterior. Varia el sistema de treball de la Comissió que divideix els seus membres en subcomissions pel buidat dels documents d'avaluació i documents de detecció i per a la elaboració d'informes i unificació de propostes sorgides de la detecció de necessitats.

Per a l'avaluació processual, els representants dels Centres a la Comissió es reuneixen amb els seus companys/es, per etapes educatives, per revisar l'avaluació que ha estat dissenyada per una subcomissió (Inspecció, ICE/UB, CRP, membres voluntaris de la Comissió) i que els la proposa. Revisen els aspectes més importants a modificar. Com en d'altres cursos, són els Cap d'Estudis a Primària, els Directors a Secundària i representants d'Educació Infantil primer cicle.

Durant una sessió de l'activitat hi assisteix com avaluador extern i observador un/a membre de la comissió que porta uns qüestionaris que es donen als formadors/es i als assistents per separat.

A l'avaluació final cada programa i institució passa la seva enquesta o qüestionari escrit als assistents i formadors (SEDEC, ICE, PIE,). La Comissió considerava que s'havia d'unificar i omplir-ne una d'única per a totes les activitats, que fos del propi PFZ, i després passar els resultats a les però no es va arribar a portar a terme.

Esquema de relacions en l'avaluació processual. Curs 92-95



Es proposa triangular la informació sobre els mateixos blocs i temes acordats a patir de:

- Enquesta-guio passada al Cap d'Estudi de centres
- Enquesta-guio als assistents a seminaris i cursos
- Observacions del representant de la Comissió en les reunions establertes amb els grups de les activitats(s'haurà de basar en: Opinió personal a partir de l'observació i converses recollides i motivades per l'enquesta-guio que passarà ell/a mateix als assistents)

Es remarca de nou la diferència entre l'avaluació del PFZ i l'avaluació d'activitats:

a) Avaluació Processual del PFZ

DATES	Etapa	AGENTS	DESENVOLUPAMENT	Instruments
Avaluació Processal		Prof. representants PFZ de primària i secundària i CRP formen una Subcomissió	Disseny, organització i elaboració d'instruments d'avaluació	Ús de totes les avaluacions curs anterior i Memòria
	Infantil	Represent. Centres i Prof. represent. a la Comissió	Reunió on s'informa i es lliura guio-anàlisi per treballar al centre	Guió d'anàlisi i reflexió en centre
	Primària	Caps Est. Centres i Prof. represent. a la Comissió	Reunió on s'informa i es dona guio-anàlisi per treballar al centre	Guió d'anàlisi i reflexió en centre
	Secundària	Directors de centres i Prof. representant Comissió i Inspecció zona	Reunió on s'informa i es dona guio-anàlisi per treballar al centre	Guió d'anàlisi i reflexió en centre
	Infantil- Primària- Secundària	Equip directiu centres i claustre	Reflexió i treball sobre el guio. Secundària, tramesa a CRP quan està	Guió d'anàlisi i reflexió en centre
	Infantil Avaluació de procés	Represent. Centres i Prof. represent. a la Comissió	Reunió d'intercanvi d'opinions i informacions Posada en comú del resultat de l'avaluació. Conclusions-resum generals	Guió d'anàlisi i reflexió per l'avaluació en centre
	Primària Avaluació de procés	Caps Est. Centres i Prof. represent. a la Comissió	Reunió d'intercanvi d'opinions i informacions Posada en comú del resultat de l'avaluació. Conclusions-resum generals	Guió d'anàlisi i reflexió en centre Enquesta activitats
	Secundària Avaluació de procés	Directors de centres i Prof. representant Comissió i Inspecció zona	Reunió per buidat guio. Conclusions i resum general	Guió d'anàlisi i reflexió en centre
	Comissió PFZ	Plenari	Recull conclusions. Contrastar informacions. Aprovar actuacions immediates Redactar informes	Buidats de primària secundària., infantil Informes dels Represent. de Cap d'estudis a la Comissió

b) Avaluació d'activitats:

DATES	Etapa	AGENTS	DESENVOLUPAMENT	Instruments
De març a abril	Totes Avaluació de procés	Assistents Formador/a Responsable de la Comissió fa d'agent extern	Es parla amb el formador/a, s'assisteix a la sessió de treball. Observació, prendre notes. Elabora informe Traspàs a Comissió	Guió-Entrevista Conversa amb guió pautat Bloc de notes Documentació aportada pel profe o elaborada allà
L'avaluació final la passa el formador/a i és dissenyada pels Programes i Institucions que hi participen				

L'avaluació té la prioritat posada en la delimitació exacte de la modalitat d'activitat que més convé a cada centre.

El curs 94-95 no varia gens la dinàmica emprada anteriorment. Es veu una gran implicació dels Cap d'Estudis que, al llarg dels anys, han assumit bé el paper que els toca fer dins el centre pel que fa a Formació i, també, el que cal fer en la Comissió. Aquest curs, de 37 escoles previstes a la reunió de primària, en surten 33 respostes (3 centres privats no han assistit) i es constata que 18 veuen poca incidència en el centre com a resultat de l'assistència a les activitats del PFZ. Continuem amb la mateixa preocupació.

4.1.5 L'avaluació qualitativa. Noves experiències. Cursos 95-98

L'avaluació que es porta a terme durant aquests cursos segueix la línia de la implantada el curs 91-92. Per tant consisteix en treballar intensivament la formació processual i fer també la final , que porten a terme els Programes i Institucions i que aporten els resultats pels principis del curs següent com es veu a l'últim quadre de la pàgina anterior.

L'avaluació qualitativa s'hi afegeix a tall experimental i sobretot per mirar d'aconseguir elements útils pels propers cursos **per a poder conèixer l'impacte de les activitats en les aules i centres i tenir més elements per a fer demanda de la modalitat més adequada.**

De cursos molt anteriors es ve lligant ,de forma cada cop més acurada, l'avaluació amb la detecció de necessitats per part dels centres i del professorat. En aquest moment es creu necessari portar a terme una acció amb la finalitat d'orientar correctament les futures actuacions. Es planteja, doncs, un sistema d'avaluació diferent a les ordinàries, que especificarem tot seguit.

Continua la preocupació de la detecció de necessitats per afinar cada cop més en l'aprofitament de la formació. Fins i tot es troba documentació de la relació que s'ha establert entre demanda-inscripcions i consta, també, l'anàlisi dels centres que no han fet demanda amb els quals s'ha parlat, posteriorment, perquè es va considerar que **"qui no participa o no diu res també aporta elements valuosos a l'hora de treure conclusions"**

Es mantenen l'avaluació Processual i la Final. En la majoria dels casos aporten dades per a modificacions formals i no tant pel que fa al contingut de les activitats.

L'Avaluació Processual es realitza recollint, a meitat de curs i a través dels Caps d'Estudi (guió de treball més reunió de posada en comú) l'opinió dels assistents que la donen al Cap d'Estudis del seu Centre. Hi ha un informe exhaustiu de l'avaluació de procés (veure annex)

En l'Avaluació Final es tracta de recollir l'opinió dels assistents i dels formadors amb uns qüestionaris de l'ICE/UB i dels Programes que intervenen.

Es valoren en aquest moment el grau de maduració que es troba la Comissió, de participació dels centres i l'esforç per la qualitat. Es defineix que **" la finalitat de l'Avaluació és la de tenir elements per establir modalitats, atendre les necessitats i fer una oferta que generi activitats innovadores"** (Memòria curs 98-99)

A l'acta 16/12/98 s'acorda modificar els instruments d'avaluació i introduir algun canvi:

- Es crea un document de **"recull de problemàtiques educatives"** que ajuda a l'avaluació i la detecció de necessitats es divideix en dues parts. La primera que recull només el que necessita el centre i la segona que recull necessitats individuals dels mestres.
- Es crea de nou la figura d'una avaluador/a extern/a (un membre de la Comissió del PFZ) que s'encarrega de **tutelar i col·laborar** en una o dues activitats i, al mateix temps, fa una tasca de seguiment.

Esquemàticament l'avaluació és:

Pel que fa al PFZ del 1995 al 1997				
	ETAPA	AGENTS	DESENVOLUPAME	INSTRUMENTS

	EDUCATIVA		NT	
Avaluació de procés	Infantil i Primària	Caps Estudis de Centres i el seu represent. a la Comissió, CRP i Inspecció	Reunió per informació i lliurament de instruments escrits	Guió pautes reunió Instruments d'avaluació processal Docs. Informatius detecció
	Secundària	Equip directiu de centres i Represent. Comissió (CRP o ICE) i inspecció	Visita a centres Entrevista per informació i lliurament de instruments escrits Tramesa d'alguns instruments	Guió pautes reunió Instruments d'avaluació processal Docs. Informatius i instruments detecció
	Infantil- Primària- Secundària	Representants de formació als centres. Equip directiu centres i claustre	Reflexió i treball sobre documentació. Secundària tramesa avaluació al CRP	Instruments lliurats anteriorment
	Infantil i Primària	Caps Est. Centres i represent. d'ells a la Comissió i CRP i Inspecció	Reunió d'intercanvi d'opinions . Posada en comú del resultat d'avaluació. Recull dels documents plens Informació detecció	Guió de reunió Informe de conclusions
		CRP	Buidat docs. d'avaluació processual	Instruments d'avaluació per al buidat Informes
No parlem de la detecció. Es pot trobar als annexos	Infantil- Primària- Secundària	Repres. a la Comissió i CRP	Treball sobre detecció de necessitats	
Pel que fa a les activitats en funcionament				
DATES	ETAPA EDUCATIVA	AGENTS	DESENVOLUPAME NT	INSTRUMENTS
Primer trimestre	Totes	Col.laborador/a membre de la Comissió Formador/a i assistents a l'activitat concreta	Primer contacte i presentació i informació	
Segon trimestre	Totes	Col.laborador/a, membre de la comissió Formador/a i assistents a l'activitat concreta (*)	Entrevista amb formador/a Assistència a una sessió de treball. Observació externa No hi ha enquesta per assistents Elabora informe	Guió-entrevista Guió d'observació Bloc de notes Instruments per als informes
Maig		Comissió PFZ	Contrastar informacions per a cada activitat	Tota la informació recollida Documents per al buidat
Avaluació final: enquesta a assistents i formadors més la memòria de l'activitat feta per aquests últims				
(*)Es refusa l'enquesta al formador i assistent per la poca efectivitat que té				

Com hem vist l'avaluació per a la majoria d'activitats es mou en uns paràmetres semblants a la de cursos anteriors, millorada amb la recuperació de l'agent extern-col.laborador de cada activitat i en el fet d'aprofundir en la problemàtica dels centres. Per a conèixer-la es dirigeixen a les persones clau, les primeres, les persones implicades a l'aula, cosa que ens donarà més fàcilment les necessitats encobertes del centre.

Es busca una altra manera de conèixer més a fons si la formació que estem portant a terme dóna el fruit desitjat o no i en quines condicions el dóna. "...caldria disposar d'una informació més qualitativa i contrastada més selectiva, més a fons, amb recollida més exhaustiva i diversificada. *"No s'avaluen les persones sinó el PF i la repercussió de l'activitat"* (Memòria Grup treball ICE/UB, 1996) i en principi s'afirma:

- *"La formació per a millorar la pràctica amb el canvi d'aquesta no és un fet lineal perquè la relació entre pensament-llenguatge-acció mai és tan ràpid com sembla"*, quan se'n parla. Per aquesta raó es planteja el coneixement de l'impacte deixant transcórrer un període llarg de temps des de l'inici de la formació a l'observació a l'aula.
- No sabem *"fins a quin punt és te el grau de consciència que allò"* (es refereix a la formació permanent) *és font d'aprenentatge perquè es pugui modificar la pròpia pràctica"* (Memòria Grup Treball ICE)
- *La participació és fonamental*

Aquests dos últims factors poden variar en gran manera l'impacte a curt i a llarg termini.

L'Avaluació quantitativa normalment és necessària als òrgans superiors de l'administració amb el propòsit d'influir sobre la política educativa, persones alienes a l'escola però responsables de la presa de decisions. La qualitativa, com diu WALKER ROB (1997) "va adreçada a l'assistent, a l'objecte de l'avaluació, i ha de tenir un llenguatge diferent, un estil diferent i procurar-se aliats que augmentin la credibilitat, ha de ser convincent, creïble i útil per aquells a qui va dirigida" (adaptació de la p 10.)

Aquest és el repte que es proposa la Comissió del PFZ del V.O.I, trobar una avaluació que serveixi a la Comissió de la formació permanent i, com a més important i fonamental, al propi centre i al propi mestre que hi participa.

Es demana de crear, com en d'altres ocasions, un seminari dins l'ICE/UB per a realitzar l'estudi i l'experiència. En surt un Grup de treball com s'explica al punt 3.4.2.6.2 format per membres voluntaris de la Comissió del PFZ que formen una subcomissió i que treballaran en les tasques de *"planificació de l'Avaluació. Realització i obtenció de conclusions i propostes d'acció"* (Memòria Grup Treball ICE/UB, p. 6)

(Annexos 21, 22, 23, 24)

Treball portat a terme

Parteixen d'unes hipòtesi:

- *"quan la formació es consensuada en el centre, pactada, inclosa en el PT i compartida, incideix mes en el centre"*
- *"el canvi es produeix quan l'assistent hi va amb la intenció, quan hi ha bon equip de treball en el centre, quan hi ha un bon formador dinamitzador, quan es treballa amb materials concrets"* (Memòria Grup Treball ICE/UB, 1996-1997)

Es plantegen uns objectius:

General:

"Conèixer els efectes de la formació permanent en els centres docents. Si els assistents a les activitats de formació utilitzen i apliquen les conclusions o propostes que han treballat durant les activitats de formació permanent."

Específics:

- *Conèixer les característiques de la formació en el cas d'unes activitats seleccionades.*
 - *Conèixer quines modificacions ha fet el docent amb el grup d'alumnes respecte:*
 - *planificació de les unitats de programació de les àrees*
 - *les seqüències d'activitats.*
 - *les relacions interactives a l'aula.*
 - *l'organització social de la classe.*
 - *materials curriculars i altres recursos didàctics.*
 - *Conèixer la incidència de la formació en altres àmbits del centre educatiu.*
 - *Elaborar i experimentar tècniques de recollida d'informació per avaluar la incidència de la formació permanent.*
 - *Que la Comissió del PFZ disposi de coneixements sobre les activitats seleccionades que permetin detectar factors rellevants de la formació que incideixen en l'aplicació de les aportacions i en la incidència en els centres*
 - *Propostes de millora en l'organització de futurs programes*
 - *Analitzar la informació obtinguda i fer propostes de millora de la formació permanent.*
- (Memòria Grup Treball ICE/UB, 1996-1997)

Aleshores delimiten el camp:

- 1) *"Pla d'activitats de Formació Permanent a la zona del Vallès Oriental curs 95-97*
- 2) *Dues activitats del PFZ realitzades durant el curs 95-96 i mostra de professorat.*

Es plantegen la mostra i uns criteris de selecció:

Mostra:

La persona formadora i dues participants per cada activitat

"Criteris de la selecció:

- opció de la modalitat de formació: curs
 - dues activitats seleccionades (primària i secundària)
 - A) organització de l'etapa 12-16 (38 profes)
 - B) Recursos pràctics per atendre la diversitat (24 profes)
 - ubicació dels participants:
 - A) formació en centre amb assistents exclusius d'aquest, amb únic claustre
 - B) formació externa al centre amb docents de diferents centres
 - Mostra d'assistents: portar més de 6 anys com a docent, mínim de 3 anys en el mateix centre. A primària es va considerar també un assistent de centre públic i un de concertat
 - Procediment: A partir de les llistes del CRP es va dir un nombre a l'atzar i es va mirar si complia els requisits establerts en els criteris, el que tingui el nº 3 de la llista i el substitut serà el tercer després d'aquest
- (tret de la Memòria Grup Treball ICE/UB, 1996-1997)

Metodologia de treball i tècniques que es varen usar:

De seguida es preveu la recollida sistemàtica d'informació partint de diferents fonts evitant limitar-se a la informació dels assistents. A més dels implicats s'obté informació dels responsables del centre educatiu, dels alumnes del centre i de diversa documentació. En algun cas també de l'observació directa.

Són diferents agents que intervenen, *"la qual cosa permet una major objectivitat i contrastació d'opinions sobre la validació i rellevància de les dades obtingudes"* (Memòria Grup Treball ICE/UB, p. 2)

1.- Va començar per establir els criteris de selecció i d'avaluació (diversificació de fonts, etc.) abans dits

2.- *"Elaboració dels instruments de la fase de recollida d'informació i organització dels mateixos amb una capçalera que permet la identificació fàcil de la font, l'agent, el moment i uns blocs que permeten classificar les dades"* (Memòria Grup Treball ICE/UB 1996-1997, p.6)

3.- Elaboració d'indicadors per obtenir categories en les quals emmarcar la majoria d'opinions, observacions i comentaris. *"Es una fase difícil ja que cal partir dels "criteris de valor" (Rul, 1997) que determinen el nivell d'exigència dels objectius i es concreten en descriptors qualitius"* (surten 6 categories en una activitat)

Es marquen molt els criteris dels indicadors que es creu han de ser, fonamentalment:

- * el de *"Rellevància, en el sentit d'aportar informació realment significativa.*
- * el de *"Viabilitat, en el sentit que sigui fàcil i possible obtenir la informació sobre el camp que determinen.*

La Subcomissió es va posar a treballar sobre cada seminari i, a partir de les dades de la primera fase i tenint en compte les informacions de la segona fase (veure punt 3.4.2.6.2) corresponent a les entrevistes dels participants, s'obtenen els indicadors més rellevants i viables. *Davant de cada aspecte es planteja:*

- *quina informació és possible obtenir sobre aquesta activitat?*
- *és realment rellevant aquesta informació per fer valoracions posteriors?*
- *quina és la millor manera d'obtenir aquesta informació?*

Únicament quan la resposta era afirmativa a les tres preguntes es definia l'indicador i a més s'unificaven els "significats" dels membres que componen la Subcomissió per tal de millorar la credibilitat de l'obtenció de dades i la seva posterior valoració." (Memòria curs 96-97 Treball Grup ICE/UB)

- Una vegada fixades les dues activitats objecte de l'avaluació, es van analitzar els seus continguts. Per analitzar els continguts es van realitzar entrevistes amb membres assistents dels dos grups de treball.
- A més de les entrevistes es van analitzar els documents presentats a l'inici de l'activitat on constaven els objectius i continguts.
- Un cop elaborades les categories es concreten de nou els indicadors considerats com indicadors descriptius, "descriptors significatius" (Memòria Grup Treball ICE/UB 1996-1997, p.6-7) S'estableix un treball sobre la formulació de categories i indicadors (veure annex 23) que serviran de base per a l'elaboració dels materials definitius, els guions i materials per entrevistes amb assistents i alumnes (veure annex 23).
- S'informa als assistents i formadors i es realitzen les primeres entrevistes
- S'analitza la documentació aportada pel formador
- Posterior revisió que fa reduir els àmbits de 6 a 2 perquè permetien localitzar millor la informació.
- Cada un d'aquests dos àmbits tenien 5 indicadors significatius que "*permetien, al mateix temps, de la seva detecció descriptiva, una valoració i unes observacions complementàries*"
- A partir de la primera experiència es modifica el model d'instrument per aplicar a la segona activitat
- Els membres de la subcomissió formen parelles i, seguint orientacions comuns acordades, fan el treball de camp
- També es van analitzar els materials realitzats durant el treball de formació. Els instruments elaborats facilitaven aquesta recollida de dades "triangulada".
- Obtinguda la informació, el Grup de Treball de l'ICE, comença la contrastació, reflexió i obtenció de resultats.

Les tècniques d'investigació qualitatives foren

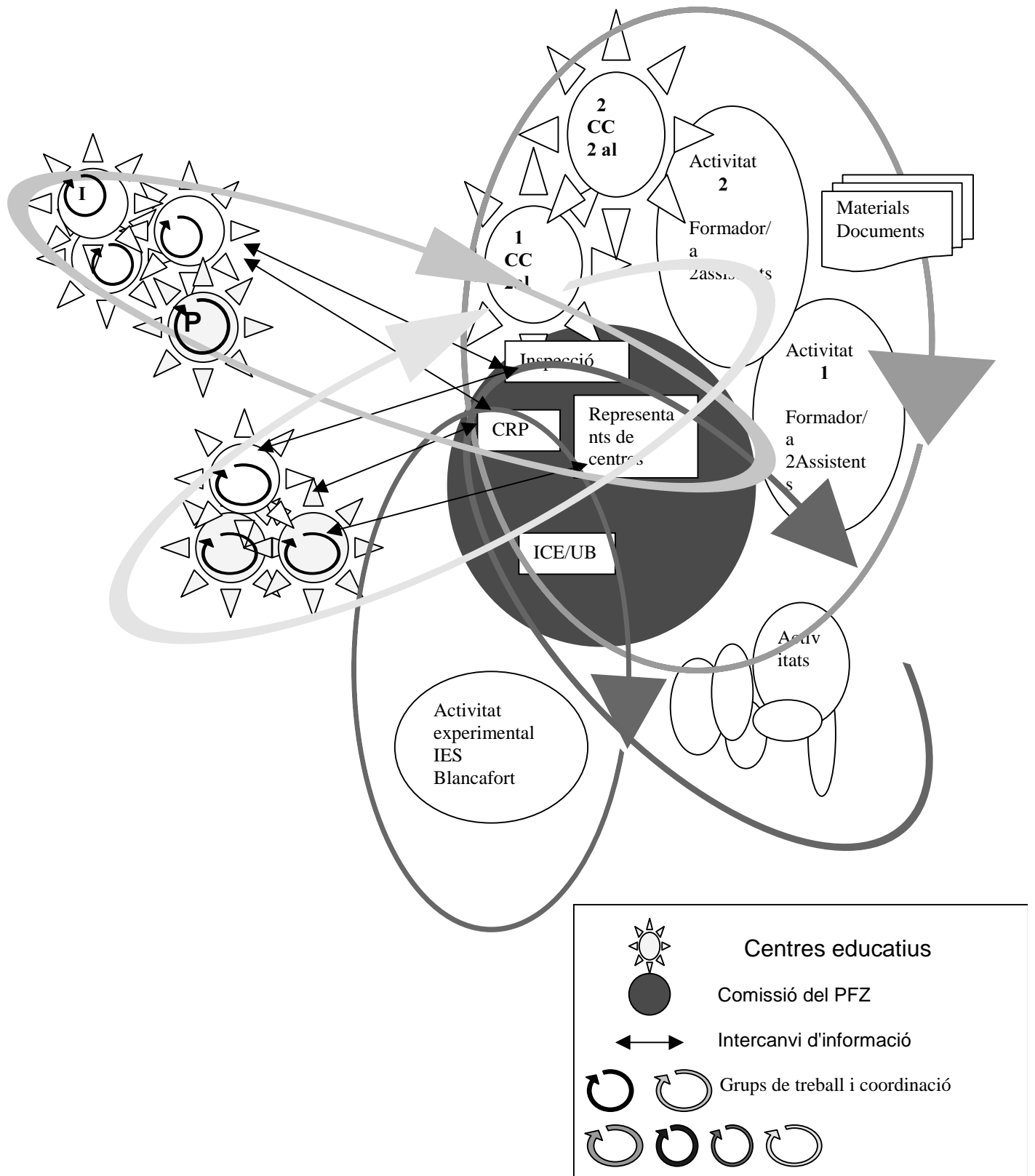
Diversificació de les fonts d'informació : coordinadors de les activitats, mostra de participants, observadors externs, equips de coordinació del centre educatiu.

Diversificació de tècniques de recollida d'informació: entrevistes semi-estructurades, anàlisi de documents, observacions.

Anàlisi de la informació amb el procediment que Erickson (1989) qualifica com "interpretatiu" amb tres nivells de profunditat "reducció de dades en categories rellevants, disposició de dades resumint les afirmacions essència de les opinions i obtenció de conclusions i verificació a partir de la interpretació dels significats" (Memòria Grup Treball ICE/UB 1996-1997, p.7)

	Font d'informació	Instruments de recollida de dades	Agent
Descripció de l'activitat en funció dels resultats esperats	-Programa -Entrevista el formador -Entrevista 2 participants -Anàlisi de documents	- Guia d'anàlisi del programa - Guió d'entrevista amb el formador -Guió d'entrevista amb participants -Guia d'anàlisi de documents	Membres del GT/ICE Formador/a 2 participants- assistents a l'activitat
Descripció en funció dels resultats obtinguts	-Entrevista amb el coordinador del centre. -Entrevista amb alumnes -Anàlisi de documents -Entrevista amb els participants	- Guió d'entrevista amb el coordinador del centre - Guió d'anàlisi de treball d'alumnes - Guió d'entrevista amb els participants	Membres del GT/ICE Coordin. De centre 2 alumnes 2 participants- assistents a l'activitat

Relacions establertes entre membres de la subcomissió, activitat i centres en l'avaluació de procés dels curs 96 al 99



Fase I Curs 95-96 , fase Inicial, Es dissenyà el treball i es va presentar la proposta a la Comissió el 7 de febrer de 1996 va ésser aprovada per unanimitat.

Fase II Curs 96-97 fase de contacte amb la realitat i recull d'informació. Només es traspasa la informació als agents i no es comparteix l'objectiu. És la fase de disseny de l'avaluació per part del grup de treball. Segueix l'anàlisi iniciat el curs anterior, completant:

- Anàlisi del programa (objectius, continguts i metodologia prevista)
- Entrevista amb formador i participants (què es pretén, mètode de treball, descripció participació assistents, propostes elaborades, recursos que es proposen...)
- Documents (descripció d'activitats en relació a les propostes)
- Recollida d'informació per saber ja què s'aplica i com (amb coordi de cicle i 3 o 4 assistents a l'activitat, entrevistes i també materials d'aula i alumnes)

Es realitza durant els cursos 96-97 i 97-98 , l'anàlisi de la incidència

Si el curs 95- 96 es va planificar la investigació i es va realitzar part de la recollida d'informació en relació a les activitats seleccionades, ara, s'entra a la fase de recull d'informació i anàlisi un cop els ensenyants han tingut oportunitat d'aplicar l'aprenentatge fet, durant el curs anterior a l'activitat de formació , a les seves aules i centres. Es fa:

- entrevista assistent per saber què i com aplica
- entrevista amb representants del centre educatiu per saber què s'aplica, com, com s'ha fet la transferència
- anàlisi del treball d'alumnes

El curs 96-97, es va portar a terme:

1. Anàlisi de les Activitats de Formació seleccionades (completant el treball del curs anterior)

- Anàlisi del programa
 - * Objectius i continguts que es preveuen
 - * Metodologia de treball prevista
- Entrevista amb el formador i els participants
 - * Què es pretén
 - * Metodologia de treball
 - * Descripció del nivell de participació dels assistents
 - * Propostes elaborades
 - * Recursos que es proposen
- Documents
 - * Descripció d'activitats en relació a les propostes

2. Recollida d'informació sobre la incidència de les Activitats seleccionades.

- * Què s'aplica
- * Com s'aplica
- Fonts d'informació
 - * Coordinació de cicle
 - * Selecció d'una mostra d'assistents (3-4)
- Estratègies de recollida d'informació
 - * Entrevistes
- * Materials utilitzats a l'aula i treballs dels alumnes

3. Interpretació de la informació obtinguda sobre la incidència.

- * Selecció de Categories

* Indicadors

Fase III s'acaba l'anàlisi i reflexió i s'entra a la fase de diagnòstic. Està feta la selecció de categories i indicadors i s'entra en l'elaboració de conclusions.

Si el curs 96-97, encara és de recollida d'informació, el curs 97-98 és la fase d'interpretació de la informació. Es contrasta novament la informació, amb revisió d'indicadors i *"es realitza l'elaboració de conclusions i la proposta de suggeriments per a l'acció" en les activitats i centres concrets.*

Cada vegada s'han anat ajustant els indicadors i hi ha hagut una focalització constant de la investigació. També es perfecciona perquè els judicis de valors són realitzats per diferents agents que han participat en el disseny de l'avaluació i en l'obtenció de la informació. *"Es poden aportar matisos que sovint esdevenen decisius a l'hora de concretar conclusions i propostes"*. El mateix equip que fa la planificació de l'avaluació, participa de la recollida d'informació, la valoració i la presa de decisions amb *"una visió global i real"* que li permet veure millor les circumstàncies i condicions concretes dels participants i dels centres. Ja que es planteja un model d'avaluació que s'ha de poder realitzar sistemàticament amb els recursos ordinaris i que els plans de formació han de poder integrar ordinàriament

CONCLUSIONS I OBSERVACIONS FINALS:

A tall d'exemple:

- * És una modalitat complexa que no pot donar resultats immediats.
- * El que són dades objectives formals és fàcil de valorar-la i modificar-la (ex. L'horari, local, etc.). En temes de contingut és diferent *"perquè hi ha molts factors i circumstàncies que intervenen en la relació educativa que fa quasi impossible aïllar el determinant"* (Memòria Grup Treball ICE/UB, 1996-1997, p.2).
- * No es poden fer generalitzacions cada cas té una explicació diferent.
- * *"El fet que el formador porti exemples concrets pràctics sobre com aplicar a l'aula una determinada activitat no assegura la seva aplicació i menys encara la seva consolidació com a pràctica habitual...en mig hi ha l'interès del docent que assisteix a la formació, les característiques del grup d'alumnes, la dinàmica del centre educatiu, etc."* ((Memòria Grup Treball ICE/UB, 1996-1997, p. 3)
- * Requereix molta més complicació que els models generalitzats i amb qüestionaris tancats. També demana més dedicació.
- * La valoració col·lectiva es fa més lenta i complexa.
(Memòria Grup Treball ICE/UB, 1996-1997).

Pel que fa al PFZ curs 98-99 (semblant al curs anterior)				
Avaluació Processual	ETAPA EDUCATIVA	AGENTS	DESENVOLUPAMENT	INSTRUMENTS
	Infantil , Primària i Secundària	Caps Estudis de Centres CRP	CRP tramet instruments escrits	Guió pautes reunió Instruments d'avaluació processal
	Secundària	Equip directiu de centres i Represent. Comissió (CRP o ICE) i inspecció	Entrevista per informació i lliurament de instruments escrits	Guió pautes reunió Instruments d'avaluació processal Docs. Informatius i instruments detecció
	Infantil , Primària	Caps Estudis de Centres i el seu represent. a la Comissió, CRP i Inspecció	Reunió per informació i recull d'instruments escrits d'av. Processal Opinions i comentaris	Guió pautes reunió Instruments d'avaluació processal Docs. Informatius detecció
	Infantil- Primària- Secundària	Equip directiu centres i claustre	Reflexió i treball sobre documentació. Secundària tramesa a CRP	Instruments tramesos
	Infantil i Primària	Caps Est. Centres i represent. Comissió i	Reunió d'intercanvi d'opinions .	Guió de reunió Informe de conclusions

		CRP i Inspecció	Posada en comú del resultat d'avaluació Informació detecció	
		CRP	Buidat docs. Avaluació processual	Instruments per al buidat Informes
		Comissió	Aprovació d'actuacions a portar a terme	
No parlem de la detecció. Es pot trobar als annexos	Infantil- Primària- Secundària	Repres. a Comissió i CRP	Treball sobre detecció de necessitats	
Pel que fa a les activitats en funcionament				
DATES	ETAPA EDUCATIVA	AGENTS	DESENVOLUPAMENT	INSTRUMENTS
Primer trimestre	Totes	Col.laborador/a Formador/a i assistents a l'activitat concreta	Primer contacte i presentació	
Segon trimestre	Totes	Col.laborador/a Formador/a i assistents a l'activitat concreta	Entrevista amb formador/a Assistència a una sessió de treball. Observació externa Elabora informe	Guió-entrevista Guió d'observació Bloc de notes Instruments per als informes
		Comissió PFZ	Contrastar informacions per a cada activitat	Tota la informació recollida Documents per al buidat
Avaluació final: enquesta a assistents i formadors més la memòria de l'activitat feta per aquests últims				
A la processal es refusa l'enquesta al formador i assistent per la poca efectivitat que té				
Pel que fa a l'Avaluació qualitativa, com s'ha vist, segueix un calendari diferent, a part				
Pel que fa al seminari " Anàlisi d'estratègies organitzatives i metodològiques davant els canvis " segueix calendari a part				

4.1.6 L'avaluació en el Seminari d'intercanvi d'experiències pedagògiques dins el propi centre

Com he mencionat a l'apartat 3.4.2.6.2, durant el curs 98-99 s'esdevé en el PFZ del V.O.1, una altra experiència la formació dins el propi centre amb el nom de " **Anàlisi d'estratègies organitzatives i metodològiques davant els canvis**" la qual comporta un altre sistema d'avaluació per les seves característiques.

Al ser una activitat nova i, per tant, experimental requereix, més que qualsevol altra, una avaluació acurada en el sentit qualitatiu i per aquesta raó s'utilitzen tècniques qualitatives (observació directe, informes, actes, valoracions individuals als assistents...) junt amb l'avaluació final de l'ICE/UB. Si es recorda el que s'ha dit en el punt mencionat anteriorment, un membre de la Comissió (Directora del CRP, secretària del PFZ) assisteix a totes les sessions com observadora externa i membre col·laborador.

El centre, IES Blancafort de La Garriga, ja es manifesta en el Projecte de treball en aquest sentit "*...Internament farem un seguiment i informe rigorós de cada sessió, resum de les explicacions i del debat, la seva oportunitat, utilitat i aplicació posterior*" " *Convindria també que es fes, tal com es fa en altres activitats de formació, una anàlisi exterior el més sistemàtica possible.*"

(Trias, Rosa M. , Projecte de treball de l'activitat, 1998)

Es desprèn que l'avaluació tindrà les característiques següents:

	AGENTS	DESENVOLUPAMENT	INSTRUMENTS
PROCÈS	Col.laborador/a assistents	Primer contacte i presentació	
	Col.laborador/a	Assistència a sessions de treball. Observació externa Elabora informe	Guió d'observació Bloc de notes Instruments per als informes

	Un membre del grup	Elaboració d'actes	Papers
FINAL	Assistents	Contestar qüestionari ICE	Qüestionari ICE
	Equip Directiu Centre	Elaboració d'informe	Informe
	Col.laborador/a Assistents	Elaboració d'informe Contrast oral	Informe
	Comissió	Contrastar informacions (actes, informes, avaluació final ICE)	Actes, informes, avaluació ICE, observacions

No puc estendre'm en els informes finals que donen per molt vàlida aquesta modalitat que podria portar a un treball conjunt entre pràctics i investigadors del

propi Institut de Secundària on treballen. Només apuntaré que en l'informe final, la Directora, Na Rosa M. Trias diu: *"Acabada l'experiència de formació en el centre amb formadors companys i companyes de la professió que ens han informat sobre els seus coneixements, actuacions, estratègies, idees, propostes, etc. etc. la valoració per part de tothom és molt positiva.*

Des del centre es considera que davant l'allau de noves tecnologies caldria fer actuacions amb aquest tipus de formació però no necessàriament al llarg de tot un curs si no en les sessions que es consideressin útils, eficaçes i necessàries.

Menciona algunes dificultats entre elles:

- *En algunes ocasions més que seguir estrictament les tasques que ens havíem proposat al seminari el tema ens va portar a debatre qüestions més pròpies del claustre que d'un curset d'autoformació. Es va considerar, però, que el debat també és formatiu*
- *Algunes sessions van quedar massa monogràfiques i s'haguessin necessitat més sessions per completar-les i fer pràctica de les explicacions donades.*
- *El calendari i l'assistència van quedar condicionats per les moltes altres activitats que durant aquest curs calia portar a terme per encarrilar adequadament els nous ensenyaments.*

De l'informe que emet l'observadora externa es constata:

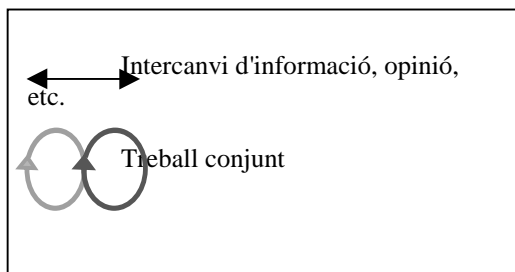
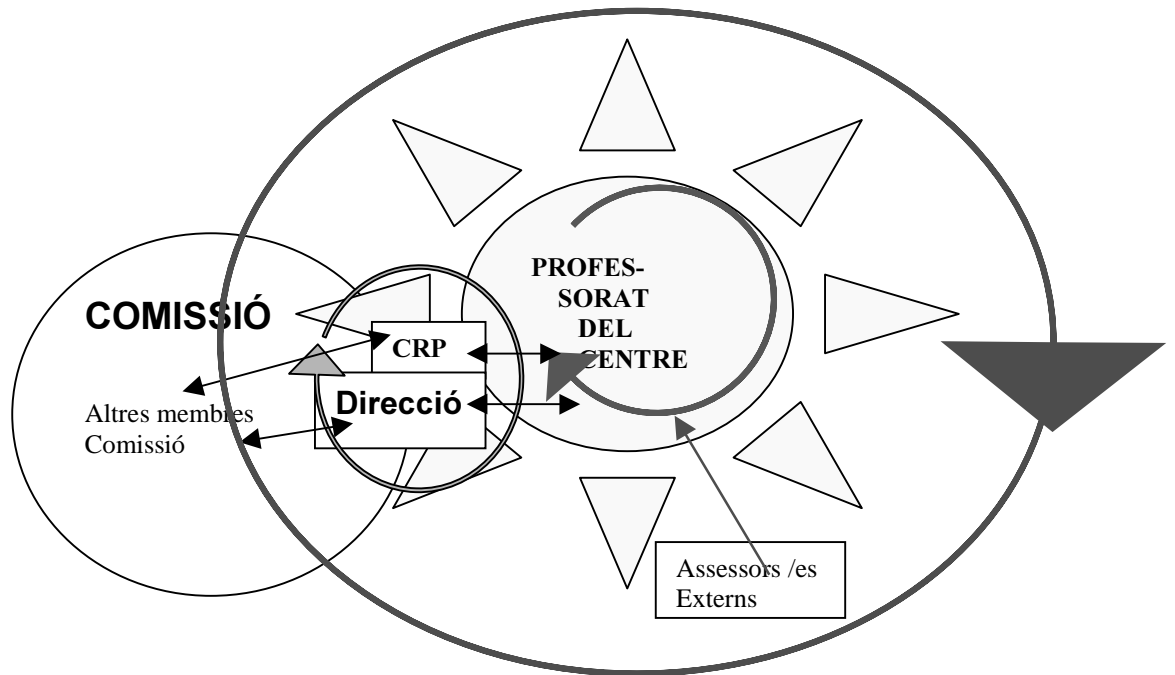
- *S'ha aconseguit durant 10 sessions reduir l'aïllament típic del professorat de secundària pel que fa a relació entre companys*
- *Hi ha hagut un "increment del desplaçament del control de l'equip directiu sobre aspectes del programa docent " que han sortit consensuats en els debats*
- *L'augment de satisfacció del professorat que ha exposat les seves investigacions o tasques o metodologies als altres veient la seva feina criticada i/o valorada*
- *La valoració positiva del sistema d'intercanvi pedagògic, per part de tots els participants, davant la necessitat d'aquest i la manca de temps dins el centre*
- *La presa d'acords conjunts en algunes ocasions*
- *Fou especialment enriquidor el debat sobre el tema de "Autorregulació de l'aprenentatge: autocorrecció, cocorrecció" i el de "Tècniques d'observació a l'aula, recollida de dades i utilització per a l'avaluació" Els companys no coneixien el sistema emprat pels companys que ho exposava. Alguns en prengueren nota per a reproduir algunes situacions.*
També fou d'interès el debat sobre "Utilització de les noves tecnologies informàtiques en les diferents àrees i Els programes didàctics i altres que ho poden ser" que varen donar pas al treball conjunt del professorat a l'aula d'informàtica per aprendre coses que els interessaven per la seva matèria.

Hagués estat interessant la continuació pel curs següent però el centre no ha volgut tirar endavant. Els ofeguen els aspectes quotidians de posar-se a to amb el que representen els nous canvis educatius de la Reforma i enguany ha tocat els Batxillerats. Caldria portar a terme un treball continuat amb tot l'equip docent de manera que s'anés transformant en grup de reflexió i aprenentatge conjunt que permetés trobar solucions a problemes que planteja la pràctica i d'aquí propiciar el canvi per a la millora.

La solució als problemes vindria donada, aleshores, per la investigació-acció i per un treball cooperatiu entre el professorat no només per solucionar els petits reptes quotidians sinó per aprofundir en l'activitat docent. Sorgiria la "Comunitat professional" (Lieberman i Cuban, 1992)

(Tret de l'Informe final 1999)

Esquema de relacions de l'avaluació final del Seminari d'intercanvi d'experiències pedagògiques dins el propi centre. Curs 98-99



4.1.7 Situació actual cursos 2000-2001

El curs 2000-2001 coincideix amb un canvi d'Inspecció, renovació de la Comissió del PFZ i canvi en la representant del CRP que porta la secretaria del mateix. Això no fa que es perdi la continuïtat de la majoria d'aspectes del Pla, al contrari, es té especial cura en mantenir les dinàmiques establertes amb els centres educatius i per tant, pel que fa a l'avaluació, podem dir que es segueix de manera molt semblant. Varia el model d'instrument a seguir per a la consulta als centres.

A l'acta de data 14 febrer de 2001 consta:

" El CRP informa de la reflexió feta respecte el tema i la proposta que en surt, a partir de la revisió del curs passat

a) Planificació de l'avaluació de les activitats del curs 2000-2001.

S'aprova globalment el model d'avaluació del curs 2000-2001 presentat (Veure annex 28, es refereix a la seva acta), però al mateix temps s'acorda que el proper curs 2001-2002 s'avanci la valoració processal de les activitats, es presentin els instruments en la primera sessió de la Comissió i es lliurin als centres, un cop modificats i aprovats, a finals de novembre.

Es considera que els instruments han de ser complimentats i retornats al CRP després d'haver realitzar la tercera sessió de formació. Per les activitats que comencin el segon trimestre caldrà seguir el mateix procés.

b) Revisió i aprovació dels instruments

- *S'aprova la carta explicativa que es lliurarà als centre en relació a l'avaluació processal de les activitats de formació que estan realitzant els diferents centres la qual anirà acompanya d'un llistat amb el nom del professor i el codi i nom de l' activitat que realitza .*
- *Es revisen els instruments d'avaluació d'incidència més individualitzada dels diferents nivells educatius, s'acorda separar la valoració entre metodologia de treball i contingut i anul·lar la columna d'utilitat.*

Proposta d'instruments per a l'avaluació:

- *Escrit a Caps d'Estudi i/o responsables de formació al centre*
- *Graella d'activitats a valorar a Ed. Infantil primer cicle*
- *Graella d'activitats a valorar a Ed. Primària*
- *Graella d'activitats a valorar a Ed. Secundària*
- *Instrument de valoració específica pels assessoraments i/o cursos en centre*

c) Planificació de la detecció de necessitats pel curs 2001-2002

De nou es fa una revisió que té com a referència la tasca del curs passat, i s'acorda establir dues fases diferenciades la primera referida a les necessitats de formació en centre i la segona a la formació d'incidència més individualitzada que engloba a professorat de diferents centres en una mateixa activitat.

- **L'avaluació del curs 2000-2001 i la detecció de necessitats de formació del curs 2001-2002.**

Cal constatar la implicació i participació que hi tenen els representants de Centres, no només els presents a la Comissió sinó els grups o col·lectius que es van trobant per tal d'establir unes activitats consensuades i agrupades segons els interessos i necessitats de Centres però des d'un punt de vista global de Programació general del PFZ.

Es manté el model d'avaluació del curs passat amb les modificacions que es poden observar comparant gràfics (annex 28)

Model Avaluació curs 2000-2001

NIVELLS	AGENTS	<u>CRITERIS D'AVALUACIÓ</u>
Avaluació processal: Totes les activitats	<ul style="list-style-type: none"> • Caps d'Estudis i Centres (Claustres i/o Professorat assistent actv. puntuals) • Secretària PFZ/CRP • Comissió PFZ 	1- Comprovar si l'activitat es realitza complint l'horari i el calendari i d'infraestructura. 2- Verificar si la dinàmica de treball i la metodologia són facilitadores de l'aprenentatge.
Avaluació Processal: activitats puntuals seguiment	<ul style="list-style-type: none"> • Secretària PFZ/CRP • Membres d'algunes activitats/Formador • ICE /assessoraments 	3- Comprovar si el contingut és adequat pel fet d'estar ben estructurat i fer aportacions o modificacions pertinents.
Avaluació Final	<ul style="list-style-type: none"> • Assistents • Formadors • ICE. Programes i Serveis 	4- Constatar que les aportacions de la formació s'apliquen o tenen possibilitats d'aplicar-se en els centres educatius dels assistents

Especifiquem els criteris fonamentals que han establert per aquest curs

(de l'Acta de la reunió de la Comissió del PZF del Vallès Oriental I del dia 14 de febrer de 2001)

CRITERIS QUE ES PROPOSEN SEGUIR A L'HORA DEL BUIDAT DE LA DETECCIÓ DE NECESSITATS I REALITZACIÓ DE LA PROPOSTA D'ACTIVITATS DELS PFZ DEL CURS 2001-2002

- Ens hem d'atendre als models de formació establerts en el Bloc B i D del Departament i recordar que els aspectes de gestió no hi entren..

- Seguint orientacions de Subdirecció General de Formació i el que es va acordar amb alguns centres concrets, caldrà fer ús de la possibilitat de recollir les necessitats que puguin tenir més llarga durada que un curs (bianuals). Per aquesta raó es poden continuar potenciant les demandes de treball bianuals de centres.
- Normalment les activitats que es vénen portant a terme des de fa dos cursos han d'acabar i no es pot donar continuïtat. Es poden contemplar excepcions molt puntuals
- Priorització del centres que compleixen els terminis establerts.

PEL QUE FA A LA FORMACIÓ EN CENTRE: assessorament o curs en centre

- A partir de les orientacions de Sdció. Gral. de Formació, com a Comissió, s'acorda prioritzar la formació en Centres per sobre les demandes individuals, per entendre que la modalitat d'assessorament i curs en centre és la més adequada en els centres que tenen iniciats aspectes de canvi i innovació.
- Prioritzar els centres que tenen concedida una activitat per un període bianual perquè acabin les tasques iniciades i programades
- Prioritzar aquelles sol·licitud de centres que no han tingut mai formació en centre (assessorament o curs), sempre i quan el projecte s'ajusti a les necessitats reals del centre
- Prioritzar els assessoraments on hi ha tot el claustre implicat i on existeixi un Projecte de treball previ en relació amb el Pla Anual de Centre
- Atendre prioritàriament les activitats de formació en centre que es van sol·licitar el curs passat i no es van poder atendre, que enguany la tornem a formular i que la proposta es coherent amb la seva realitat
- Potenciar aquells projectes que es considerin innovadors i que representin una millora en el centre
- Que no es concedeixi més d'una activitats de formació en centre
- Que les hores que es concedeixin per assessoraments responguin a les necessitats reals i permetin l'aprofundiment (adequació entre hores i projecte)
- Que, un cop parlat amb els Centres educatius pels assessoraments o cursos amb les condicions que la Comissió els proposa, si la proposta no s'acaba de consolidar, s'anul·larà i les hores passaran a altres propostes i/o modalitats .

- Que les demandes específiques i/o de formació en centre que no pugui assumir el PFZ es passin directament als Programes del Departament

Pel que fa a la difusió, es realitza de diferents maneres: Aprofitar reunions d'equips directius per a fer traspàs oral, aprofitar conferències per a traspassar activitats immediates i el material escrit que es fa arribar a tots els Centres Educatius.

Pel que fa a la Inscripció i acceptació de la proposta està totalment informatitzada.

El calendari de treball realitzat i les activitats corresponents es troben en el següent quadre

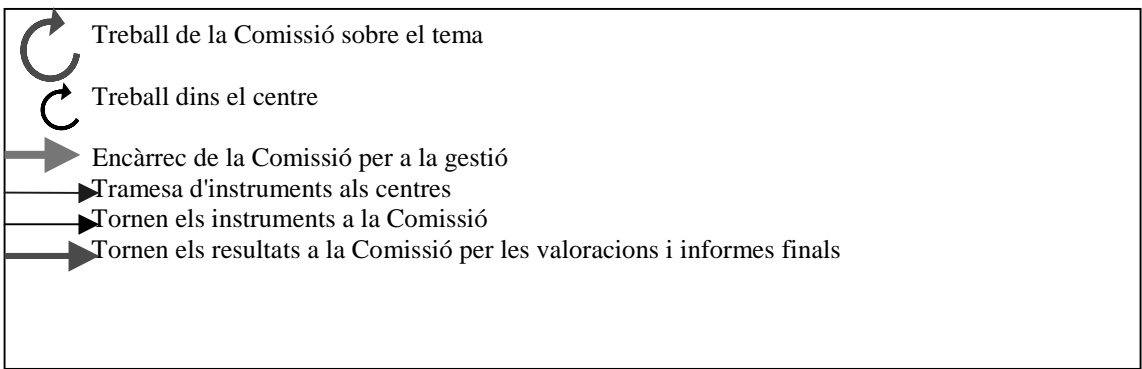
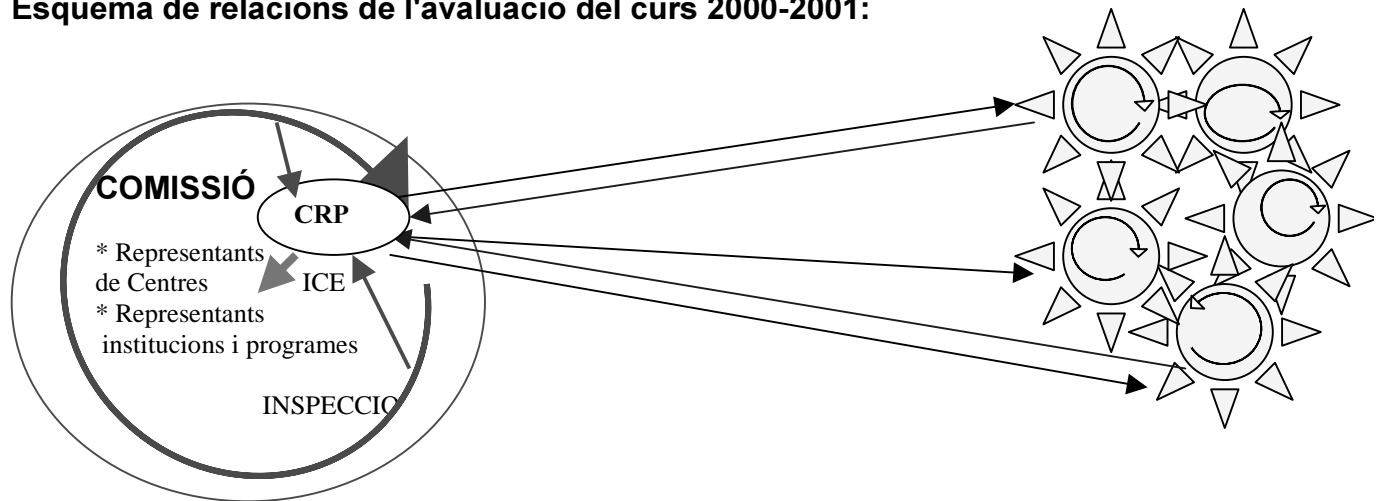
**Calendari d'actuacions respecte a l'avaluació d'activitats actuals (2000-2001)
i detecció de necessitats de formació 2001-2002**

Data	Activitats	Agents
14 de febrer	Aprovació del model, instruments i calendari a seguir respecte a: -Avaluació d'activitats -Detecció de necessitats de formació	la Comissió
15 de febrer	Modificació docs. I preparació d'instruments per lliurar a Centres	CRP
16 de febrer	-Fer arribar als Centres el Document d'Avaluació Processal d'activitats 00-01 amb escrit explicatiu. Tornar-lo complimentat abans de 1 de març al CRP	CRP
19 al 28 de febrer	Treball als Centres * Parlar amb assistents a activitats 00-01, complimentar documents i afegir visió d'equip directiu per avaluació processal. Retornar CRP com a màxim el 28 de febrer	Equips directius EI/Caps estudi EP i ES treballen amb professors/es per demandes individuals i amb els Claustres per actv. de formació en centre
28 de febrer al 9 de març	* Buidat del doc. avaluació processal. Elaboració doc.- resum i propostes a emprendre i actuacions que es desprenen.	Secretària del PFZ/CRP
28 de febrer	Reunions: <ul style="list-style-type: none"> • Educació Primària i Ed. Secundària (10 matí) • Ed. Infantil (7 tarda) -Explicació dels models de formació, destacar importància detecció pel Centre, forma d'ús dels documents de detecció 01-02 - Diferenciació de les dues fases del procés de detecció. -Lliurar els docs. En mà. Data de tornada al CRP abans del 15 de març (1ª fase) -Explicar tramesa posterior d'oferta de Programes i recull de les opcions individuals (2ª fase)	Inspecció, ICE i CRP reunions amb caps d'estudi o representants de centres de EI, EP i ES per formació,

Data	Activitats	Agents
Del 28 al 14 de març	Treball als centres: -Parlar amb equips de centre per fer una demanda col·lectiva que respongui a les necessitats d'aquest. Omplir el doc. detecció 01-02. (1ª fase. Doc: núm. 1 i 2) -Data de tornada al CRP abans del 15 de març	Equips directius EI/Caps estudi EP i ES treballen amb equips de Centre/Claustres
Del 15 març al 3 abril	* Buidat del doc. detecció centres i recull de propostes (1ªfase, graelles grosses) * Treball per acabar de definir propostes (trucades centres, especificar demandes, concreció d'aspectes, etc.) *Estructura, ordenació i elaboració docs. resum i de propostes . Elaboració documents de Proposta d'activitats ICE curs 00-01 per presentar a Comissió * Elaboració del doc. d'oferta de Programes i demanda de proposta d'activitats individuals per presentar a Comissió (detecció 2ª fase)	Secretària del PFZ/CRP
4 d'abril	Reunió de la Comissió a les 9'15 h. per a: - Valoració de l'Avaluació de procés i actuacions empreses - Aprovació de la Proposta d'activitats de Centre curs 01-02 (1ªfase) - Aprovació del document de Propostes d'oferta de Programes i d'activitats individuals que s'ha de tornar als centres (2ªfase)	Comissió del PFZ
5 i 6 d'abril	* Reelaboració dels docs. i preparar tramesa a centres d'oferta de Programes i demanda de proposta d'activitats individuals	Secretària PFZ/CRP
Del 7 al 16 d'abril	SETMANA SANTA	SETMANA SANTA
17 d'abril	* Fer arribar el document de demanda individual a centres que l'han de tornar abans del 26 d'abril	CRP
Del 17 al 25 d'abril	Treball als Centres * Parlar amb professors i recollir necessitats individuals, no excloents de les demandes fetes pel centre	Equips directius EI/Caps estudi EP i ES treballen amb professors/es

Data	Activitats	Agents
Del 25 d'abril al 8 de maig	* Recull doc. demandes individuals i de Programes * Buidat dels docs. i elaboració escrita de la proposta que en surt i que acaba de definir la proposta de Programa PFZ curs 00-01 per presentar a Comissió	CRP/ICE
10 de maig	Reunió per a l'aprovació de la Proposta de programa d'activitats PFZ curs 2000-2001	Comissió
10 al 16 de maig	Modificació de documents i preparació proposta i tramesa a DT. Introduir dades.	CRP
Del 17 maig a juny	Desenvolupament de la proposta, recerca d'infraestructura, professorat, etc.i tramesa final DT	CRP/ICE

Esquema de relacions de l'avaluació del curs 2000-2001:



4.1.8 Quadre resum de l'evolució de les tasques avaluatives en el PFZ del Vallès oriental I des del principi fins el 2001.

	1965...	1970-1974	1974-1982	1982-1985	1985-1987	1987-1992	1992-1995	1995-1998	1999-2001
Entitat o Institució responsable	Associació Mestres, Rosa Sensat	Amics de la UNESCO	Grup mestres organitzadors E. Estiu.	Casal del Mestre de Granollers	Institucional: Inspecció, Centres, Departament d'Ensenyament, Casal del Mestre de Granollers...	Departament d'Ensenyament	Departament d'Ensenyament.	Departament d'Ensenyament	Departament d'Ensenyament
Nombre d'inscrits				83-84: 78 84-85: 115	85-86: 130 86-87: 650 87-88: 550	88-89: 257 89-90: 609 90-91: 629 1.548 91-92: 2.241	92-93: 598 94-95: 772	95-96: 895 96-97: 833 97-98: 1.153	98-99: 998 99-2000: 1.035 2000-2001: 1.104
Procedència participants, en majoria	Procedents de diferents centres	Procedents de diferents centres Procedents de diferents centres	Procedents de diferents centres	Procedents de diferents centres	Procedents de diferents centres	Comparteix: Procedents de diferents centres i alguns procedents del mateix centre	Procedents de diferents centres i alguns procedents del mateix centre	Procedents de diferents centres i cada cop més grups procedents del mateix centre	Molts grups procedents del mateix centre i també alguns procedents de diferents centres
La gestió del PFZ recau sobre...	La mateixa	Grup de mestres organitzadors de l'E. d'Estiu	Grup de mestres organitzadors de l'E. d'Estiu	Casal del Mestre de Granollers	Seminari coordinador CRP i Casal del Mestre	Seminari coordinador CRP	Seminari coordinador CRP	Comissió CRP	Comissió CRP
Priorització del PF	Escola Activa	Descentralització de la formació		Debat models formació	Model formació compartit Conèixer Incidència centre Implicació profes. Cap d'Estudi és clau	Conèixer Incidència centre i activitat Implicació profes. Establir cultura formació. Recull problemes centres Detecció necessitats Validació instruments avaluat. I detecc. Noves Tecnologi. Òrgans escolars	Incidència centre Implicació profes. Atenció diversitat de centres. Especialitats. Model nou de seminari de LL. Aprentatge significatiu. Noves Tecnologi. Crèdits Orientació ESO	Id. Avaluació Qualitativa Problemàtiques ESO	Estudi de l'impacte o incidència al centre Especialitats i àrees Constructivisme Llengua Coordi. 1ària i 2ària Trobades ESO
Canvis d'inspecció			X		X		X		X
	1965...	1970-1974	1974-1982	1982-1985	1985-1987	1987-1992	1992-1995	1995-1998	1999-2001
Modalitats més proposades	Curs Debat Intercanvi Curs de curta durada	Curs Debat Intercanvi Seminari Grup Treball	Curs Seminari quinzenal durant curs Curs de curta	Curs Seminari quinzenal durant curs Curs de curta	Seminari Grup Treball Intercanvis	Seminari i curs	Seminari Curs Assessoraments centre Activitat. obertes	Activitats en centres Activitats que generin contactes Intercanvis	Lligar temàtica i modalitat i problemes de centre Activitats en

		Curs de curta durada	durada i Curs de llarga durada	durada i Curs de llarga durada				Assessoraments	centres
		Curs de llarga durada	Seminari quinzenal durant curs	Grup de treball	Assessorament en centre	Curs en centre			
Temes globals prioritzats	Reciclatge àrees metodologia i recursos	Reciclatge àrees metodologia i recursos	Reciclatge àrees metodologia i recursos	Reciclatge àrees metodologia i recursos	Detecció Valoració del i en el centre	Detecció Valoració del i en el centre Dinamització de formació en els centres PIDE Seminaris incidència directa de Llengua	Detecció Valoració del i en el centre Dinamització de formació en els centres	Detecció Dinamització de formació en els centres Relació PF i centres Avaluació qualitativa Transmissió en centre	Detecció Dinamització de formació en els centres Relació PF i centres
Iniciació d'experiències noves		E. E.	PC, Cursos d'hivern Recerca-acció, avaluació a BCN (pocs centres)	PU Institucional i compartit	Creació Seminari reflexió paral·lel a l'organització PU Autoavaluació centre Autoavaluació activitat Avaluació conjunta petits i grans grups Debat obert sobre PF	PIDE Seminaris de llengua	PFZ Tutela d'activitats Seminaris de poble Es deixa el PIDE	Seminari avaluació qualitativa. Seminari transmissió en centre Eix transvers Informatització Priorització formació en centre Prospecció necessitats a llarg termini	Trobades ESO
Model d'avaluació	(individual) (?)	(individual) (?)	(individual) (?)	(individual) (?)	(individual) (?)	(individual) i conjunta dins diferents col·lectius	individual) i conjunta dins diferents col·lectius	Av. Qualitat i l'ordinària	
Ava. Inicial						X		X	
Ava. Processal					X	X X	X	X X	X
Ava. Final	X	X	X	X	X	X X	X	X X	X
	1965...	1970-1974	1974-1982	1982-1985	1985-1987	1987-1992	1992-1995	1995-1998	1999-2001
L'avaluació ordinària recau sobre	Membres Associació Assistent Formador/a	Membres Associació assistent Formador/a	Membres Associació assistent Formador/a	Membres Associació assistent Formador/a	Responsable organització Assistent Formador/a Centre Sistema complex: grups petits, grans, etc.	Inspecció CRP Coord. De nucli Formador/a Assistent Centres amb sondeig previ de claustre	Inspecció CRP Coord. De nucli Formador/a Assistent Resp. De centres Cap d'estudis Col·laborador/a externa Repres. Comissió	Inspecció CRP Coord. De nucli Formador/a Assistent Resp. De centres Cap d'estudis Col·laborador/a externa Repres. Comissió	Inspecció CRP Coord. De nucli Formador/a Assistent Resp. De centres Cap d'estudis Col·laborador/a externa Repres. Comissió

Altres tipus d'avaluació. Recauen sobre...			Grups treball "recerca-acció": Coordinador de grup Assistent-aula- alumne			PIDE. Entrada en centres GP* Claustre	Seminari pràctica de Llengua: Assistents dins l'aula Assistents dins l'equip	Aval. Qualitativa Formador/a Assistents Materials Alumnes Equip directiu de Centre Transmissió en centre. Claustre participant	
Interès especial a remarcar	Inici Escola Activa	Descentralització de Formació permanent	Convivència aspectes tradicionals i innovadors (barreja)		Innovació Centre Lligat a Projecte	Innovació Centre lligat a Projecte PIDE es generalitza Qualitatiu: no mirar demanda, si mirar problemes centre Ava. de l'impacte Mollet té PF propi	Augment qualitat formació i lligada al context Seminari poble Seminari Llengua Bons formadors Obrir PF a secundària Conferències encadenades Privada entra al PIE St. Celoni té PF propi	Experimentació: modalitat formació en centre i avaluació incidència Dos centres intercanvi aspecte comú Fer agafar compromís a secundària Eix transversal	Avaluació de la incidència per agent externa Creació carpeta de centre per FP al CRP
<p>(*) Davant la diversitat de dades he optat per agafar les trobades a les memòries GP* és el grup pedagògic de centre (coordinadors/es + Cap d'estudis+ Direcció) Nombres vermells--- Pertanyen exclusivament al CRP Vallès Oriental 1 (Granollers) Nombres verds---- Pertanyen a dades conjuntes de tot el Vallès Oriental</p>									

4.2 L'avaluació a altres PFZ

Aquesta és una dada que ha resultat molt important per a mi i no m'ho pensava.

Fent una petita xerrada (entrevista o correu electrònic) a alguns membres de CRP que són secretaris/es del PFZ de la seva zona he obtingut un resultat més homogeni del que m'esperava. La mostra és de 6 CRPs, escollits segons els criteris següents:

- Geogràfic, de 4 punts molt distants de Catalunya
- Tipològic, uns d'àmbit ciutat, altres població mitjana, d'altres comarcals
- 3 que fossin de la Delegació de Barcelona-Comarques i tres que no

Es pretenia saber quina era, en termes generals, la línia i inquietuds que hi havia a l'entorn de l'avaluació del PFZ que s'estava seguint en aquest moment.

Vaig fer les preguntes següents:

- Tipus i característiques de l'avaluació que esteu fent servir actualment (2000-2001)
- En cas de tenir un sistema d'avaluació qualitativa, expliqueu-me com la feu i perquè. Si en vàreu realitzar en cursos anteriors o en teniu alguna experiència, comuniqueu-la.

Els vaig lliurar, també, un esquema per a completar amb la finalitat d'apropar vocabulari o com a guió.(veure annex 9 bis)

La resposta amb la que m'he trobat és que, en general, aquest curs 2000-2001 la realització de les avaluacions es basa en :

1.- Recull quantitatiu, la qual cosa dóna uns resultats objectius que afecten a modificacions d'aspectes concrets de l'organització o infraestructurals. En el moment que afecten activitats es pot quantificar des de la formulació d'intencions fins a l'assistència final.

2.- *"cada Institució o Programa fa l'avaluació de les seves activitats i ho lliura a la Comissió"* (de vegades no)

3.- El gruix de la tasca es troba en la detecció de necessitats de centres (tramesa d'enquesta, recollida de necessitats individuals, etc.) i la resposta que el PFZ els dóna, deslligant-la de l'avaluació.

4.- "l'avaluació del PFZ és elaborada a partir del guió que , "cada any", ve donat des de la Delegació" corresponent.

5.- *En alguns casos, "Per tal d'analitzar la participació de les persones inscrites, s'analitza la relació entre sol.licituds-places ocupades-certificats lliurats"*

6.- *En alguns casos, pocs, la Comissió fa un altre tipus d'avaluació per a poder fer aportacions més determinants pel que fa al contingut, metodologia i models de formació. "No sabem però què passa quan el professorat ha fet un curset i com l'aplica a l'aula i quin canvi es produeix"*

Al preguntar per la utilitat de l'avaluació per part dels assistents surten comentaris com "a mi no em serveix l'avaluació, la faig perquè l'equip organitzador la necessita""Les avaluacions que es realitzen són útils per a l'entitat o persona que les proposa "

En 3 casos he trobat exemplificacions d'haver procurat un intent d'avaluació qualitativa.

Per exemple al PFZ del Penedès que el curs 1985-86 fins el curs 1991-92 sobretot enfocada a incidir sobre la qualitat de l'activitat.

Entre els membres que configuraven la comissió organitzadora dels Plans Unitaris es distribuïen les diferents activitats i cadascú anava a una de les sessions del curs o seminari, quan l'activitat estava a la meitat del seu desenvolupament i des del seu inici, tant el formador/a com els assistents, sabien que hi hauria una sessió per avaluar el seguiment de l'activitat.

Es parlava amb el formador/a i amb els assistents per conèixer:

- *Com funcionava l'activitat*
- *Si responia a les seves necessitats formatives*
- *Si responia als objectius proposats i anunciats a l'inici de l'activitat*
- *En el cas de canvis d'orientació de l'activitat, es preguntava perquè s'havien produït i quin era el moment actual de desenvolupament del curs o seminari.*

Agents que portaven a terme el seguiment:

- *Es repartia la tasca entre tots els membres de la comissió del Pla Unitari.*

Instruments:

- *S'elaborava un guió per tal que els diferents membres tractessin els mateixos aspectes de seguiment.*

- *Aquest sistema va variar a partir del curs 91-92, incidint només en una selecció d'activitats (Seminaris) i essent agents directes de l'avaluació els membres de la comissió permanent (Inspecció, ICE, CRP).*

Passats els primers cursos i davant el fet que en els PFZ hi ha diversitat d'activitats organitzades per: ICE Universitat de Barcelona i pels Serveis i Programes del Departament d'Ensenyament, i que els Programes i Serveis són els responsables de fer el seguiment i aleshores només s'hauria d'haver fet en les activitats de l'ICE, i donat que aquest ja fa el seu propi seguiment, es va acordar no fer el seguiment processal de les activitats, des de la comissió.

El procés o el que actualment es fa és:

- *Parlar a l'inici de curs amb els diversos formadors i quedar d'acord, que si en el desenvolupament de l'activitat sorgeix algun problema o canvi substancial d'orientació ho comunicarien a la Comissió permanent.*
- *També es té en compte la regularitat i manteniment de l'assistència, com a indicatiu de bon funcionament de l'activitat.*

Alguns dels aspectes que en la memòria final de les activitats i en els comentaris del professorat formador que fan el darrer dia del curs o seminari a la secretaria del PFZ (centre de recursos pedagògics), es tenen en compte per valorar com han anat les activitats i també les enquestes de final d'activitat que responen els diferents assistents, bé siguin activitats dels Serveis i Programes o de l'ICE.

De vegades aquestes valoracions poden orientar les activitats a realitzar el següent curs o la detecció de necessitats. Aquesta detecció és molt acurada i treballada al llarg del curs i només es vincula a l'avaluació en aspectes puntuals.

Un altre exemple el PFZ d'Osona on es va treballar els cursos 86 al 88 sobre la Incidència a l'aula i a l'escola.

El nostre company i companyes d'Osona ens expliquen l'avaluació qualitativa que es va portar a terme a la seva zona amb la intenció de conèixer la **incidència d'una modalitat de formació** (la majoritària a la zona, els seminaris), la seva aplicació i consolidació. És un treball molt extens i aprofundit que no és fàcil resumir en poques pàgines però faré un intent (i potser una gran barbaritat!).

L'experiència va tenir una llarga durada. *"Es va realitzar sobre una mostra de mestres de centres públics i concertats de la comarca que van participar"* en Seminaris del PFZ durant els cursos 86-87 i 87-88.

L'experiència comença, formant-ne part l'Inspector de zona, CRP i dues o tres persones més, el curs 88-89 *"partint d'una anàlisi de les característiques i condicions de la formació, s'investiguen els seus efectes comprovant els nivells d'aplicació en el cas de 10 mestres"*

.El curs 94-95, *"s'investiga novament la situació per tal de conèixer la consolidació dels efectes de la formació, en aquest cas sobre una mostra de 3 membres de la selecció anterior"*.

Amb *"un qüestionari inicial"* varen tenir informació del que pensaven tots els mestres participants als seminaris dels cursos 86 al 88, sobre les característiques del treball realitzat i la seva utilització posterior

Amb els 10 mestres seleccionats es va fer un estudi per conèixer *"el nivell d'aplicació del treball dels seminaris, les circumstàncies personals i les circumstàncies d'aplicació"* *"...es va utilitzar un enfocament de caire qualitatiu amb tècniques d'informació característiques d'aquest model"* (entrevistes, observacions a l'aula, anàlisi del treball d'alumnes, mostres de planificacions, diari del mestre)

Es va limitar la investigació sobre dos temes però els mestres van considerar millor dedicar-se només a un per ésser més concret. Entre *"Els problemes"* i *"les mesures"* escolliren el segon.

Un col·laborador, *"especialitzat, no participant en la gestió del PF"* va recollir la informació necessària. Un equip de 3 persones (*"equip investigador"*) en va fer l'anàlisi de la informació recollida.

"...les conclusions i recomanacions van ser utilitzades en les planificacions de la formació dels cursos següents"

Passats 6 anys es va tornar a investigar l'activitat de 3 mestres dels 10 mencionats anteriorment. I es va poder donar unes orientacions sobre aportacions pràctiques, criteris i recomanacions per l'equip organitzador al mateix temps que unes recomanacions als centres que participen a la formació així com exposar un model d'avaluació amb els instruments que l'acompanyen i uns apunts sobre limitacions i problemàtiques que sorgeixen. (les cites són tretes de Núñez, Luciano 1995, p. 1-3)

Un altre exemple l'aporten els companys i companyes del CRP de Girona, que el curs 98-99 quals entren a l'avaluació qualitativa però no pas des del PFZ sinó en l'avaluació del Servei Educatiu i ens confirmen que encara no l'han generalitzat al PFZ. De totes maneres, han incorporat en el centre l'avaluació periòdica per a la millora a partir de conèixer les necessitats i per a ús exclusiu del servei. *"Elaboren un esquema tridimensional amb una base de "gestió" sobre la qual se sustenten i es relacionen tots els blocs de funcions que conformen el servei"* Treballen amb mostra d'usuaris i equips directius de centre. Fan ús de qüestionaris pels primers i d'entrevistes pels segons.

CAPITOL IV

Els agents de l'avaluació són persones d'altres CRPs i una estudiant de magisteri pel cas de les entrevistes. Els qüestionaris son enviats i retornats i tractats informàticament

El treball d'elaboració i buidat d'instruments està dintre d'una gran fiabilitat i tractament científic havent validat els ítems i obtenint les conclusions contrastades pel mateix equip que ha fet les validacions. Fan creuament d'ítems de dos en dos. Un cop acabat han fet comunicacions a través de diferents mitjans.

És possible que l'experiència adquirida els permeti avançar pel que fa a l'avaluació del PFZ ja que el treball desenvolupat fins ara els ha revelat la importància de l'avaluació qualitativa.

No en pretenc pas treure conclusions sinó que m'ha proporcionat una aproximació a la realitat d'alguns PFZ que, en el moment actual, no realitzen avaluació qualitativa de la formació pel que fa a l'impacte que aquesta pot produir en el centre.

4.3 Es constata

Que el primer que veiem, a grans trets per l'experiència descrita, és que s'han consolidat l'avaluació processual (que no té lloc a tots els PFZ) i l'avaluació final portada a terme per Programes i Institucions.

En el Vallès Oriental I sempre hi ha hagut la inquietud de conèixer la incidència en el centre. Primer es va pensar que l'avaluació processual ho portaria, després es va creure que amb l'agent extern s'aconseguiria però tampoc va ésser així, sempre es trobaven resultats parcials.

Quan hi ha la primera experiència real que fa l'aportació que es necessita (PIDE, anys 89-91) no s'arriba a consolidar.

Es reempren el sistema habitual d'avaluació mentre es busquen sistemes d'incidència al centre a través de les modalitats que, a l'encens, comportaven una avaluació diferent i més qualitativa, encara que continuava essent l'entrada al centre (d'una altra manera diferent a l'anteriorment mencionada). Tampoc pot tenir continuïtat i no es consolida.

Es retorna a la idea d'avaluació de la qualitat l'any 95 amb uns bons fonaments pràctics i teòrics que dona indicadors de les modalitats que produeixen més o menys incidència en uns contextos i amb uns condicionants específics. Es fan les modificacions oportunes i es posa l'accent en el canvi de modalitats a partir del 1998.

És indubtable que hi ha hagut una voluntat i una dedicació molt important en l'aproximació de la formació als centres amb una vocació d'incidència constant. Els intents d'una avaluació aprofundida han estat més o menys reïxits i no hi ha hagut una implantació sistemàtica, estructurada i continuada ni de processos ni de resultats. Les experiències que s'han desenvolupat, però, ens poden resultar summament útils en aquest moment.

Pel que fa a altres Comissions PFZ a les quals no m'he dedicat, per opció i temps, la percepció (a partir de la mostra) és que mantenen les dues o una sola avaluació sense que els permeti conèixer la incidència al centre si no és d'una manera intuïtiva. La preocupació de la incidència de la formació en el centre, que és diferent del bon o mal funcionament d'una activitat, no sé si es produeix.

4.4 Advertiment

Fins aquí he intentat donar una breu informació del que ha estat la història de la formació al Vallès Oriental I en relació a l'avaluació, la seva organització i uns quants aspectes que denoten la voluntat de recerca qualitativa en els treballs desenvolupats.

Molts estudis d'avaluació que he llegit he trobat que tenien massa detalls i massa teoria per a ésser útils, d'altres he vist que només eren útils als responsables de la presa de decisions, alguns ignoren les situacions tan artificials que es creen amb finalitats de control experimental, etc. Jo m'he proposat deixar un resum obert en el qual cadascú en pugui treure el que necessiti i pugui fer ús de les peces del "puzzle" (barrejant-les entre elles perquè tenen diverses combinacions), que segons l'àmbit on es donin, poden ésser igual de positives. Per aquesta raó he fet l'opció de remarcar, constatar i lligar uns fets amb d'altres aportant una visió personal, evidentment, però al mateix temps el màxim de lliure possible pel que fa a les valoracions que en puguin fer diferents receptors.

En el marc de la lectura exposada hom en podrà treure diferents conclusions. Hi haurà qui li quedaran molts interrogants, hi haurà qui trobarà propostes de canvi immediates, etc. però insisteixo que, pel fet d'exposar en aquestes pàgines una realitat pràctica i pel fet d'extreure'n els aspectes que han estat més positius en cada ocasió i posar-los l'un al costat de l'altre, el lector/a no hi ha de veure una proposta tancada, ans al contrari.

Tot seguit, en el següent capítol, destacaré alguns (no pas tots) aspectes més significatius constatant uns fets que ens poden abocar a unes orientacions o suggerències que han d'ésser interpretades en clau d'intencionalitat positiva, pràctica i constructiva.

SEGONA PART

4.5 Primers informes sobre el treball de camp per a la comprovació i bon ús dels instruments i estratègies**4.5.1 Puntualitzacions respecte el procés d'experimentació del sistema d'avaluació qualitativa**

- ❖ Cal dir en primer lloc que no he pogut seguir totes les previsions establertes en el Projecte. La dificultat primordial ha estat la temporització ja que no corresponia el temps que jo començava el treball de camp amb el temps d'inici del curs escolar. Es feia difícil treballar amb l'anàlisi del diari de classe i de l'autoavaluació prèvia. Tot i que hem provat de fer-ne ús (amb la col·laboradora), apel·lant a la memòria dels assistents, hem vist que no és raonable, en aquest moment, fer cas dels resultats ja que fer l'autoavaluació quan ja quasi s'acaba l'activitat, resulta diferent (per aprenentatges implícits) de si es fa en el principi de curs.

Ha passat el mateix amb les visites a l'aula. No s'ha fet la visita a cap aula a principi de curs, com havia de ser i per poder comparar els canvis al final.

Pel que fa a les primeres dades (primeres entrevistes), tot i que s'han passat, s'ha fet fora del termini adient. Com que en aquest estudi m'interessava més validar els instruments que el resultat dels mateixos, ens han servit per a veure el bon funcionament de l'instrument perquè en aquests moments les valoracions que es fan, encara que hom s'ho proposi, mai poden ésser les reals que es produeixen en el temps adequat.

- ❖ En segon lloc remarco l'èxit que hagi estat la secretària del PFZ del Vallès Oriental I qui hagi portat a terme una part del treball de camp. Ens demostra que, quan més coneixedora del tema, de la situació, de la gent i de la història, és "l'avaluador/a" més informació en pot treure essent ella mateixa agent actiu de l'avaluació. Això no treu que pugui donar igual de bons resultats que l'avaluador del treball de camp sigui una persona totalment externa i objectiva (no s'ha pogut comprovar realitzant estudis diferents amb les mateixes mostres). En aquest cas tenia molt interès que fos algú de la pròpia Comissió del PFZ per demostrar la possible generalització de l'avaluació. De totes maneres cal matisar que la "col·laboradora" ha realitzat algunes entrevistes i que la tasca d'aprofundiment i focalització l'he anat dirigint des de les bases teòriques que jo tenia.

La previsió de cara a una avaluació normalitzada dins el PFZ seria:

Octubre-novembre	Visita assistent. Triar la setmana i part de diari (corresponent al tema) que ens deixa per fer ANÀLISI DEL DIARI DE CLASSE i que ell/a respongui el qüestionari AUTOINFORME ASSISTENT (d'autoavaluació i corresponent a les mateixes dates). També aprofitar per fer la primera entrevista.
	Si ens ho permet, assistir a la seva aula per observar una sessió i veure alguns materials. De tot, el col·laborador/a pren nota de les observacions fetes en l'INFORME QUE SORGEIX DE L'ANÀLISI DEL DIARI DE TREBALL DINS L'AULA
	Passar l' ENTREVISTA AMB EL FORMADOR/A, PRÈVIA A L'ACTIVITAT (1ª)
	Passar el QÜESTIONARI SEMIESTRUCTURAT PER A L'ENTREVISTA PRIMERA
Maig-juny	Es podria assistir de nou a l'aula, observació i anàlisi de materials INFORME QUE SORGEIX DE LES NOTES CE L'AVALUADOR/A

La col·laboradora ha realitzat les entrevistes prenent nota del que és més rellevant i intentant que l'entrevista hagi estat fluïda i no una encarcerada sessió de preguntes. Si hi ha alguna pregunta prevista al qüestionari, que no es contesta no passa res. El que cal és que la col·laboradora tingui clars a quins indicadors s'ha de respondre essencialment i que aquests quedin contestats amb més o menys preguntes o afegint-ne alguna de la seva collita, si cal. El que és vertaderament important és l'anotació que en queda .

El procés de validació d'instruments i detall d'estratègies es troba en el capítol III segona part, només remarco que, tal com havia documentat, he seguit tècniques d'investigació qualitativa amb diversificació tan de les fonts com de les tècniques i dels instruments per facilitar l'obtenció d'informació sense tancar-se, de manera que al final d'aquest capítol es veuran algunes triangulacions que possibiliten les dades.

4.5.2 El model d'avaluació qualitativa utilitzat

El perquè del model triat i el desenvolupament de les estratègies , elaboració dels instruments i realització de treball de camp han quedat prou explicats en els primers capítols.

Amb tot el que s'ha dit crec que s'ha fet evident, per la història del PFZ del Vallès Oriental I i per l'aportació d'altres Comissions, que **amb el temps que fa que estem parlant d'avaluació de la formació, els models que s'han posat a la pràctica majoritàriament, han estat el de l'avaluació final i processual.** Aquestes però tot i aportant dades necessàries pel bon funcionament del PF i per l'organització a la Comissió, ha aportat només indicis pel que fa a la innovació dins l'aula i el centre educatiu.

D'altra banda, queda prou vist que **la utilitat de l'avaluació qualitativa recau en la reversió que té en el propi treball quotidià** dels professionals i que el procés avaluatiu i de formació ha d'estar incorporat en el centre com a eina de millora d'aspectes concrets i tenint en compte el marc únic de cada centre on es desenvolupa lligat sempre que sigui possible a un treball de recerca-acció així es podria provocar el canvi. Per tant, en aquests moments en els que cal donar resposta a dues necessitats, l'organitzativa i la del professional seria adient **comptar amb les tres possibilitats d'avaluació al llarg del curs.**

L'avaluació qualitativa no pot abarcar totes les activitats d'un PF si aquest és de la dimensió com el del Vallès Oriental i amb prou feines el d'un àmbit territorial i quantitatiu més petit. **És un sistema d'avaluació a utilitzar en centres concrets o en activitats concretes que es cregui necessari.**

Aquest sistema d'avaluació ajuda, si es promou intencionadament, a incorporar dins els centres el que en venim anomenant una "cultura de la formació" i de "l'avaluació" i ajuda, també a que els professionals s'impliquin de manera activa en el tema. D'altra banda provoca en les Comissions la necessitat de contemplar separadament i individualment els centres i les modalitats de formació allunyant-nos de models uniformes, homogenis, reiteratius que fan caure en la rutina.

4.5.2.1 Resum d'actuacions per una avaluació qualitativa

A partir del treballat i experimentat la proposta d'actuacions seria:

I FASE	Font d'informació	Metodologia	Instrument	agent
<p>Elaboració de disseny i si n'agafa un de fet, l'adequació partint del Projecte inicial</p> <p>Activitat de presentació</p> <p>Activitat d'elaboració d'instruments</p> <p>Activitat de Inici d'obtenció d'informació</p>	<p>- Història de la Comissió i del PFZ</p> <p>- Aportacions membres Comissió PFZ i CRP</p> <p>- Experiències externes (altres CRPs, tesis,...)</p> <p>- Bibliografia</p> <p>- Programa PFZ curs actual</p> <p>- Professorat</p> <p>- Equips centres educatius (claustre o equip directiu)</p> <p>- Professorat mostra (assistents a activitat)</p> <p>- Formadors del PFZ corresponents a les activitats escollides</p>	<p>- Disseny de la metodologia a seguir</p> <p>- Elaboració dels quadres de treball, primers indicadors i categories</p> <p>- Tria de la mostra</p> <p>- Presentació del treball als agents que participaran en l'avaluació</p> <p>- Demanda de col.laboració i opinió</p> <p>- Modificació quadres treball</p> <p>- Inici d'elaboració d'instruments per a les entrevistes i anàlisi de material, a partir dels indicadors obtinguts</p> <p>- Entrevista amb Equip Directiu centre (al menys un membre)</p> <p>- Entrevista conjunta amb assistents per informar i demanar diari i autoinforme i discussió sobre indicadors. Modificacions</p> <p>- 1ª. Entrevista amb formador/a</p>	<p>- Quadres de treball</p> <p>- Llistat primers indicadors i categories</p> <p>- Guies per a l'avaluadora en el treball de camp</p> <p>- Guia d'anàlisi del diari</p> <p>- Autoinforme assistent</p> <p>- Qüestionari pel buidat del diari i l'autoinforme</p> <p>- Segons llistats de categories i indicadors</p> <p>- Fitxa-guió per la primera entrevista</p> <p>- Bloc per a presa de notes</p> <p>- Gravada- Bibliografia i documentació</p> <p>- Graelles de buidat per a la validació</p>	<p>- Professorat mostra (assistents)</p> <p>- Formadors d'activitat</p> <p>- Avaluador/a</p> <p>- Membres Comissió CRP</p> <p>- Avaluador/a</p> <p>- Professorat per a 1 revisió de categories indicadors</p> <p>- "experts" per a 2ª. : validació final</p>
II FASE	Font d'informació	Metodologia	Instrument	Agent
<p>Obtenció d'informació</p>	<p>- Professorat assistent</p> <p>- Formadors/es</p> <p>- Materials d'alumnes aportats pels assistents</p> <p>- Alumnes aula</p>	<p>- Realització d'entrevistes</p> <p>- Modificació final d'indicadors i preguntes, si cal.</p> <p>- Lectura i anàlisi de materials escolars</p> <p>- Estructuració de les informacions per a descripcions i informes</p> <p>- Treball sobre el diari i la feina quotidiana a l'aula</p> <p>- Assistència-observació aula</p>	<p>- Fitxa-Guia d'entrevistes</p> <p>- Guia d'anàlisi i buidat d'entrevistes</p> <p>- Informe d'entrevistes</p> <p>- Informe anàlisi materials</p> <p>- Informe observacions aula</p>	<p>- Assistents</p> <p>- Formadors/es</p> <p>- Avaluador/a</p>
III FASE	Font d'informació	Metodologia	Instrument	Agent
<p>Descripció a partir dels resultats obtinguts</p> <p>Elaboració D'orientacions</p> <p>Elaboració Memòria</p>	<p>- Tot el recull anterior (guies, descripcions, informes, transcripcions, fitxes bibliogràfiques, etc.)</p>	<p>-Escrips descriptius a partir de la lectura i anàlisi de tot el que s'ha realitzat</p> <p>- Elaboració i modificació d'informes</p> <p>- Estructuració i ordenació de materials</p> <p>- Lectura d'informes als participants a l'avaluació per consensuar l'escrip final</p> <p>- Elaboració de conclusions i memòria final</p>	<p>- Els escrits que surten de l'avaluador/a i dels professors/es</p> <p>- Tot el que s'ha recollit i estructurat</p> <p>- Ordinador</p> <p>- Fitxers</p> <p>- Apunts i notes</p>	<p>- Avaluador/a que es coordina, quan cal a col.laboradora i amb agents esmentats</p>

4.5.3 Instruments

Intentaré estructurar aquesta part, de manera que vagi el millor possible per a fer lectures des de diferents àmbits de manera que permeti triangular informacions. Perquè en puguem fer un ús ràpid recordaré, en forma de quadre general, alguns aspectes del capítol tercer:

Objectes del Pla d'Avaluació d'Activitat i de Centre:

Instrument	Qüestionari centre	Guió anàlisi Programa	Guió anàlisi diari d'aula	Qüestionari d'autoinforme avaluatiu	Informe de la informació Prèvia	Qüestionari semi-estructurat 1ª. Entrevista	Qüestionari semi-estructurat 2ª. Entrevista	Informe de 1ª entrevista i intravista de tots dos	Informe de 2ª. entrevista i intravista de tots dos
Agents									
Equip Directiu									
Formador/a activitat									
Assistent activitat									
Col·laboradora									

Instruments obtinguts

Presento, tot seguit els instruments que són resultat del procés explicat en el capítol anterior (altres verificacions intermitges estan en els annexos 4, 5 i 6).

Un cop tots els indicadors i categories validats he acabat el disseny d'aquests instruments que he considerat definitius després de les modificacions (molt poques, en aquest últim tram) de totes les persones que han participat a l'avaluació (experts, assistents, formadors i col·laboradora)

Es troben en el mateix ordre que estan en el quadre que encapçala la pàgina i col·locats sempre en primer lloc centre, els dels assistents, segueixen els dels formadors i en tercer lloc anirien els que ha utilitzat la col·laboradora per a les entrevistes o pels informes del buidat d'aquestes però com que els he posat a l'annex 7, no els torno a repetir aquí.

Per reduir el nombre de fulls de la memòria de la Recerca, també he reduït l'espai dels instruments. En la realitat cada instrument té els espais necessaris per a escriure les contestes de les entrevistes de forma ordenada i també les notes i

observacions de la col·laboradora, com es podrà veure als annexos on he posat exemplificacions reals. (annex 7 bis).

He preferit explicar l'estratègia d'ús a la pràctica de cada instrument abans d'aquest. De manera que darrera el títol es troba l'explicació de com l'hem utilitzat.

4.5.3.1 INSTRUMENTS ADREÇATS AL CENTRE

S'han fet arribar directament al Director/a perquè l'equip directiu del Centre els omplís per escrit com si fos una enquesta.

Les dades que s'han fet servir per a l'avaluació han estat les que han correspost al Centre que tenia adjudicada una activitat d'assessorament. En el cas de les altres dues activitats (curs i grup de treball) l'opinió del centre no influïa en gran mesura perquè els/les assistents hi anaven a individualment. De totes maneres es pot veure que, el fet que l'escola n'estigui assabentada i predisposat a acceptar modificacions en un cicle, també ajuda que la persona que assisteix a l'activitat de manera individual, tingui unes expectatives més elevades.

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT	
Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés	ACTIVITAT: <hr/> TIPOLOGIA/MODALITAT: CENTRE
DATA	FONT D'INFORMACIÓ: Equip Directiu Centre

QÜESTIONARI PER AL CENTRE

En el full de "Detecció de necessitats" ja heu especificat la finalitat, objectius, metodologia, etc. que us proposeu seguir. Ara ens interessa conèixer els sistemes de relació i participació del professorat dins d'aquesta tasca que empreneu conjuntament.

1.- Habitualment, hi ha reflexió sobre la pràctica en el vostre centre? Quin tipus?

2.- Per què participeu, com a centre, en el PFZ?

3.- Quina relació manteniu amb la Comissió del PFZ o amb algun membre en concret d'aquesta?

4.- Hi ha criteris de planificació de centre pel que fa a la formació? Quins?

5.- Quin criteri de centre determina l'assistència d'un o altre professor/a a l'activitat del PFZ?

6.- Com i quan parla l'equip directiu amb el professorat per a l'assistència a les activitats del PFZ?

7.- El claustre o l'Equip Directiu exigeix que el professorat participi en alguna activitat específica? El professorat decideix individualment? Tots fan aportacions pel tema a tractar, metodologia, formador/a, etc. ? Es parteix d'una proposta de l'Equip Directiu?

8.- Si la formació la feu en el propi centre, en la primera visita del formador/a amb qui haurà de parlar?

9.- Si a més a més de la formació en el centre algun/a professor/a en fa d'individual, quins tipus de plataformes li oferiu perquè reverteixi, també, el seu treball en el centre?

10.- Amb què o de quina manera faciliteu que els nous aprenentatges individuals del professorat reverteixi en el centre sense trencar la línia establerta?

11.- Penseu que les activitats de formació s'han d'avaluar? Digueu per què i com us sembla que seria millor fer-ho?

12.- Esteu disposats a implicar-vos en un tipus d'avaluació qualitativa de les activitats del PFZ des del disseny fins l'informe i conclusió final, com?

13.- Permeteu que un/a avaluador/a del Comissió del PFZ del Vallès Oriental reculli informació dins el vostre centre i amb algun professor/a del mateix?

4.5.3.2 INSTRUMENTS ADREÇATS ALS ASSISTENTS

Aquests instruments han estat preparats i utilitzats de dues maneres. Les incorporo totes dues:

1. Amb la intenció que sortís un resultat aprofundit i meditat, hem fet arribar els instruments abans de l'entrevista, perquè hi hagués una reflexió prèvia. La col·laboradora s'ha trobat que, en lloc de fer-ne ús per a la reflexió, ja l'havien omplert i després l'han comentat.
2. La col·laboradora, ha portat l'instrument a l'entrevista. Ha fet les preguntes adients, l'ha omplert segons el que s'ha dit i tenint present els indicadors i els ha completat posteriorment amb l'audició de la gravació, quan n'hi ha hagut.

S'han donat, al mateix temps, el que fa referència al **PROGRAMA** i el que fa referència a la **PRIMERA ENTREVISTA** (per anar bé cal passar-los al principi de l'activitat, cosa ja comentada)

En els quadres que segueixen s'hi trobarà a faltar l'espai per a les contestes. Hem de recordar que són una guia estructurada per a l'entrevista.

Cal tenir present que la utilitat recau a l'hora de triangular respostes per alguns indicadors que especificarem més endavant.

D'altra banda, per aconseguir més espontaneïtat de resposta s'ha elaborat la "roda" que exposo darrera les graelles. Hem comprovat que l'assistent, arribava a l'entrevista, es sorprenia de l'instrument que li posàvem a les mans i es distensava amb la "roda" a les mans, començant a parlar per on volia i de la manera més decidida.

És molt important tenir present que els instruments són una eina, no la finalitat de l'avaluació i que cal prendre l'eina més adequada segons la situació i el que es pretengui treure'n.

Els nombres i lletres vermells (ex. 3 F.) que es troben en les graelles de les entrevistes, es refereixen a:

- el nombre, per ex. 3, correspon a les **categories**
- la lletra , per ex. F. , correspon a l'indicador .

Torno a recordar que són estris útils per a l'avaluador/a, que els necessita perquè li sigui fàcil la lectura ja sigui sobre la marxa de l'entrevista o, posteriorment, per omplir els informes.

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT		
<table border="1"> <tr> <td>Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés</td> </tr> </table>	Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés	ACTIVITAT: Descoberta de l'entorn natural i social: espais educatius
Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés		
TIPOLOGIA/MODALITAT:	ANALISI DEL PROGRAMA	

DATA 8 de juny 2001	FONT D'INFORMACIÓ: Lectura Programa PFZ i entrevista formador i assistent A
-------------------------------	--

1.- A través del que has trobat escrit en el Programa del PFZ i en la informació d'internet, has copsat els objectius que proposa l'activitat a la que t'has inscrit? Enuncien tres.

Professor/a assistent

Si, el programa ens ha confirmat la demanda que l'escola havia fet al PFZ.

Tres objectius: Concreció, elaboració de documents per la revisió i anàlisi de l'actual situació de l'escola respecte els diferents espais.

2.- A través del que has trobat escrit en el Programa del PFZ i en la informació d'internet, saps bé el que vas a fer quan comences l'activitat? Què havies cregut que faries?

Professor/a assistent

*Si
(Clar, és lògic, el programa surt de les vostres necessitats perquè és un assessorament i heu pactat el contingut de l'aprenentatge amb la professora, oi?)
Si, clar!*

3.- Un cop parlat tot el grup inclòs formador/a, hi ha hagut adaptació del que deia el programa, hi ha uns temes concrets prioritzats?

Professor/a assistent

Si, com que hem gaudit d'un assessorament en el centre, hem pogut concretar quins aspectes ens interessava prioritzar, i quins creia l'assessora més convenients.

(Completar l'escrit al darrera, afegint tot el que surti a l'entrevista)

No hi ha més a dir, en aquest cas perquè l'activitat d'assessorament ja comporta un pacte clar i, per tant, no hi ha confusió en el programa pel que fa a la seva activitat. Ha comentat, però, que en alguna activitat (un "curset" ha dit) que havia mirat no havia entès gaire el que s'hi aniria a fer.

Encarna Ciurans

En el cas dels assistents hi ha un quadre que es titula **AUTOINFORME AVALUATIU ASSISTENT** que l'omple l'assistent a modus d'autoavaluació, després d'acordar amb la col·laboradora una setmana o període de temps de treball a l'aula amb l'alumnat (sobre el tema de l'activitat a la que està inscrit/a).

El document anterior va paral·lel al que té la col·laboradora que es titula **ANÀLISI DEL DIARI D'AULA** i que correspon al mateix temps acordat. Si és possible, s'hi afegeix l'observació directe a classe de la col·laboradora-avaluadora obtenint així una triangulació perfecte sobre un espai de temps concret en dues fases del treball, la inicial i la final. Per anar bé, s'hauria de repetir el curs següent per a comprovar no sols els canvis que ha facilitat l'assistència a l'activitat sinó l'assimilació i incorporació a la pràctica habitual.

Així com en el cas del programa hem posat un model "contestat" perquè es vegi l'instrument i la manera com l'ha omplert la col·laboradora-avaluadora, en aquest cas no ho faré perquè, com he dit abans, hi ha hagut dificultat en la temporització. Per tant, darrera aquestes paraules hi va el model que hem acordat pot ésser vàlid entre tots els protagonistes de l'avaluació. A l'annex 7 bis, es trobarà exemplificació d'un model contestat.

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT					
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001</td> </tr> <tr> <td>M.</td> <td>Rosa</td> </tr> </table>	Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001		M.	Rosa	ACTIVITAT:
	Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001				
M.	Rosa				
	TIPOLOGIA/MODALITAT				

AUTOINFORME ASSISTENT

DATA	FONT D'INFORMACIÓ: Professor/a assistent
	AGENTS: Professor/a d'aula, assistent a l'activitat

QÜESTIONARI PER A L'AUTOINFORME AVALUATIU																	
1	Anàlisi de continguts que es troben plantejats en una seqüència de temps acordada () i sobre quins aspectes fonamentals. Ha d'anar d'acord amb la part de diari escollida (cal apuntar-los, definir la part específica que correspon a l'activitat del PF) (Descripció continguts, idoneïtat de la selecció d'aquests d'acord amb el PCC, idoneïtat de la selecció feta en funció de la tipologia d'alumnes, és adequada la seqüència de continguts, intensitat amb què es porten a terme,...)																
2	Anàlisi de la metodologia emprada a principi de curs (descripció, valoració del seu funcionament, són adients les activitats proposades, descripció i valoració de recursos didàctics emprats,...)																
3	Resultats obtinguts (nivell d'assoliment dels objectius, millores individuals marcades en atenció a la diversitat, relació amb quadre primer d'aquesta graella,...)																
4	Valoració global i satisfacció personal (pel que fa al desenvolupament de les sessions, per la resposta dels alumnes, la satisfacció que han tingut els alumnes també compta, si la didàctica emprada distorsionat o afavorit especialment alguns aspectes...)																
5	Posa número indicant l'ordre amb el que treballes habitualment: <table> <tr> <td>Explicar el tema</td> <td>Llegir en veu alta la lliçó corresponent del tema</td> </tr> <tr> <td>Repetir la lectura</td> <td>Explicar el que no s'ha entès</td> </tr> <tr> <td>Preguntar la lliçó oralment</td> <td>Fer exercicis copiats de la pissarra</td> </tr> <tr> <td>Fer exercicis trets del llibre</td> <td>Distribució del treball en grup</td> </tr> <tr> <td>Treball individual dels alumnes</td> <td>Exposició de conclusions</td> </tr> <tr> <td>Escriure les conclusions</td> <td>Estudiar</td> </tr> <tr> <td>Posar nota</td> <td>Escriure al diari</td> </tr> <tr> <td>Fer autoinforme els alumnes</td> <td>Treball de recerca dels alumnes</td> </tr> </table>	Explicar el tema	Llegir en veu alta la lliçó corresponent del tema	Repetir la lectura	Explicar el que no s'ha entès	Preguntar la lliçó oralment	Fer exercicis copiats de la pissarra	Fer exercicis trets del llibre	Distribució del treball en grup	Treball individual dels alumnes	Exposició de conclusions	Escriure les conclusions	Estudiar	Posar nota	Escriure al diari	Fer autoinforme els alumnes	Treball de recerca dels alumnes
Explicar el tema	Llegir en veu alta la lliçó corresponent del tema																
Repetir la lectura	Explicar el que no s'ha entès																
Preguntar la lliçó oralment	Fer exercicis copiats de la pissarra																
Fer exercicis trets del llibre	Distribució del treball en grup																
Treball individual dels alumnes	Exposició de conclusions																
Escriure les conclusions	Estudiar																
Posar nota	Escriure al diari																
Fer autoinforme els alumnes	Treball de recerca dels alumnes																

(Col·laboradora: En full a part o darrera aquesta pàgina, però seguint sempre el guió, feu descripcions, anotacions, observacions, etc.)

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT						
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001</td> </tr> <tr> <td>M.</td> <td>Rosa</td> </tr> </table>	Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001		M.	Rosa	ACTIVITAT:	
	Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001					
M.	Rosa					
	TIPOLOGIA/MODALITAT	ANÀLISI DEL DIARI DE CLASSE				

DATA	FONT D'INFORMACIÓ: Diari del Professor/a assistent
	AGENTS: Avaluador/a

QÜESTIONARI PER A L'AUTOINFORME AVALUATIU																	
1	Anàlisi de continguts que es troben plantejats en una seqüència de temps acordada () i sobre quins aspectes fonamentals. Ha d'anar d'acord amb la part de diari escollida (cal apuntar-los, definir la part específica que correspon a l'activitat del PF) (Descripció continguts, idoneïtat de la selecció d'aquests d'acord amb el PCC, idoneïtat de la selecció feta en funció de la tipologia d'alumnes, és adequada la seqüència de continguts, intensitat amb què es porten a terme,...)																
2	Anàlisi de la metodologia emprada a principi de curs (descripció, valoració del seu funcionament, són adients les activitats proposades, descripció i valoració de recursos didàctics emprats,...)																
3	Resultats obtinguts (nivell d'assoliment dels objectius, millores individuals marcades en atenció a la diversitat, relació amb quadre primer d'aquesta graella,...)																
4	Valoració global i satisfacció personal (pel que fa al desenvolupament de les sessions, per la resposta dels alumnes, la satisfacció que han tingut els alumnes també compta, si la didàctica emprada distorsionat o afavorit especialment alguns aspectes...)																
5	Posa número indicant l'ordre amb el que es creu pot treballar la professora habitualment: <table> <tr> <td>Explicar el tema</td> <td>Llegir en veu alta la lliçó corresponent del tema</td> </tr> <tr> <td>Repetir la lectura</td> <td>Explicar el que no s'ha entès</td> </tr> <tr> <td>Preguntar la lliçó oralment</td> <td>Fer exercicis copiats de la pissarra</td> </tr> <tr> <td>Fer exercicis trets del llibre</td> <td>Distribució del treball en grup</td> </tr> <tr> <td>Treball individual dels alumnes</td> <td>Exposició de conclusions</td> </tr> <tr> <td>Escriure les conclusions</td> <td>Estudiar</td> </tr> <tr> <td>Posar nota</td> <td>Escriure al diari</td> </tr> <tr> <td>Fer autoinforme els alumnes</td> <td>Treball de recerca dels alumnes</td> </tr> </table>	Explicar el tema	Llegir en veu alta la lliçó corresponent del tema	Repetir la lectura	Explicar el que no s'ha entès	Preguntar la lliçó oralment	Fer exercicis copiats de la pissarra	Fer exercicis trets del llibre	Distribució del treball en grup	Treball individual dels alumnes	Exposició de conclusions	Escriure les conclusions	Estudiar	Posar nota	Escriure al diari	Fer autoinforme els alumnes	Treball de recerca dels alumnes
Explicar el tema	Llegir en veu alta la lliçó corresponent del tema																
Repetir la lectura	Explicar el que no s'ha entès																
Preguntar la lliçó oralment	Fer exercicis copiats de la pissarra																
Fer exercicis trets del llibre	Distribució del treball en grup																
Treball individual dels alumnes	Exposició de conclusions																
Escriure les conclusions	Estudiar																
Posar nota	Escriure al diari																
Fer autoinforme els alumnes	Treball de recerca dels alumnes																

(Col·laboradora: En full a part o darrera aquesta pàgina, però seguint sempre el guió, feu descripcions, anotacions, observacions, etc.)

En aquest cas l'avaluadora ha de tenir molt present els aspectes orientatius que té en el seu bloc de treball i que torno a repetir aquí:

ASPECTES ORIENTATIUS PER A L'AVALUADOR/A

No es preten agafar tot el diari sinó que s'acordarà amb el professorat d'aula la part que s'agafa (una setmana, uns dies, etc. de principi de curs. L'anàlisi del diari el fa l'agent extern (la col.laboradora de la Comissió, en aquest cas) i en realitza l'informe. El professorat, seguint el mateix guió, sense que tingui coneixement de l'informe que fa l'Avaluadora, fa el seu informe a partir del seu propi diari d'aula. Posteriorment es posa en comú i en surt una única descripció, és a dir un únic informe consensuat

Posada en comú entre assistent i avaluador del PFZ. Contrastar opinions de la part de diari de classe i autoinforme avaluatiu corresponent a :

- 1.- Pel que fa a continguts**
- 2.- Pel que fa a metodologia**
- 3.- Pel que fa a resultats**
- 4.- Pel que fa a valoració general i aspectes concrets a remarcar**
- 5.- Pel que fa a satisfacció personal**

Descripció del treball que desenvolupa a classe el professor/a assistent al PFZ

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT		
Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés	ACTIVITAT:	
	TIPOLOGIA/MODALITAT: Curs	Primera entrevista amb assistent/nom: B
	Avaluador/a nom: <i>Encarna Ciurans</i>	Activitat habitual fora PFZ:

DATA	FONT D'INFORMACIÓ: El professor/a assistent B
	AGENTS: Col·laborador/a <i>Encarna</i> Professor/a assistent B

QÜESTIONARI SEMIESTRUCTURAT PER A L'ENTREVISTA
QÜESTIONARI O GUIÓ
<p>0. Hi ha criteris de planificació de centre pel que fa a la formació? Quins?</p> <p><i>Pocs. Els darrers dos anys es va demanar assessorament de matemàtiques i llengua oral, a través dels departaments de matemàtiques i llengua. "L'objectiu era revisar si el que estàvem fent era adequat o no en els diferents aspectes de la programació i modificar el corresponent PCC."</i> <i>La resta de formació és individual i no hi ha planificació d'escola. Algun cicle sí que decideix fer un determinat curs en funció dels projectes pedagògics que està o vol tirar endavant. Per exemple aquest, el "Projecte descoberta 3-6, en aquest sentit l'escola prioritza recursos econòmics per poder dur a terme el projecte.</i></p>
<p>1 A Com i quan parla l'equip directiu amb el professorat per a l'assistència a les activitats del PFZ?</p> <p><i>Normalment se'n parla en la coordinació de cicles i es passa el llibre amb la informació ". En el proper claustre, la cap d'estudis demana la previsió que cada cicle fa i es determinen els que són de tota l'escola(seminaris)"</i> <i>Els professors interins, provisionals i els que viuen fora de la comarca, decideixen el setembre, "perquè no saben on seran". Sovint els professors també s'apunten als cursos prop del lloc on resideixen.</i></p>
<p>1 A Quin criteri de centre determina l'assistència del professorat a l'activitat del PFZ?</p> <p><i>"Si és un acord de claustre a partir dels objectius que ens hem proposat entre tots l'assistència és generalitzada, tant si es fa en horari escolar com no, respectant si hi ha alguna causa de força major per no assistir-hi"</i></p>
<p>1B El claustre o l'Equip Directiu exigeix que participis en alguna activitat específica?</p> <p><i>"Tant com exigir no ,però si és un acord de claustre hi va tothom.!"</i></p>
<p>1B. Per què has escollit aquest model de formació que realitzes ?</p> <p><i>"Perquè m'és molt còmode que sigui prop de casa. Perquè si el realitzo durant el curs puc anar comentant amb les companyes les aportacions que en rebo. Perquè a l'estiu em dedico a fer formació més personal i no tant dirigit a l'escola en concret."</i></p>

1B. Decideixes alguna cosa respecte la formació del professorat? Explica't

Quan es demana algun assessorament sí. "Potser perquè són cursos fets a la carta per a cada escola o grup de mestres". Es treballa sobre l'experiència i es pot revisar i avaluar la feina feta. També es decideix els objectius i continguts a treballar en funció de les necessitats dels participants i de l'escola.

1D. La distància del lloc de treball a la formació és un problema?

Tal com s'està fent ara no. Però és cert que sovint hi ha cursos que es donen a Barcelona que si es fessin a la comarca hi assistiria. En general triem els cursos que es fan a prop de casa.

1D. La franja horària proposada és adient?

Si. Tot i que la gent que té nens petits els és difícil combinar-ho. "Penso que seria bo que el Departament es plantejés la formació dins l'horari lectiu, amb la suficient cobertura del personal".

No hi veus una altra fórmula?

Es podrien fer intensius i sempre en funció dels objectius del centre.

1E. Quina relació mantens amb la Comissió del PFZ o amb algun membre en concret d'aquesta?

Cap. Ara amb tu.

2 A Creus que ha de canviar el paper del professorat dins l'aula, ara que som al s. XXI? Per què?

"No es que hagi variat la meua idea del paper del professor dins l'aula en funció del segle en que estem. La idea del paper que una mestra ha de fer dins l'aula és més producte de l'experiència, de les lectures i de les converses amb companys i gent de diferents àmbits en els que em moc.

Penso que la mestra ha de ser una persona d'àmplia formació en diferents tècniques i recursos pedagògics, coneedora de la realitat que envolta els nostres alumnes(social,econòmica,cultural...)

Per una banda veig el paper dels mestres com un guia en els aprenentatges. Una persona que faciliti les tècniques més adequades per tal que els seus alumnes aprenguin a aprendre.

Per un altre i cada vegada més important, penso que ha de ser una persona atenta a les inquietuds dels seus alumnes, als aspectes maduratius tant pel que fa referència a la seva autoestima, com als aspectes relacionals, com a les actituds socials. Cal donar eines als nens per tal que puguin saber qui són en quin món viuen i com poden ser persones d'opinió i fer ús de la seva llibertat per millorar tant situacions personals com col·lectives."

2B. Per què fas formació permanent?

Doncs una mica pel que he respost a dalt. Per adquirir tècniques que puguin ajudar als meus alumnes a aprendre segons les necessitats i també per trobar espais de reflexió sobre la meua feina. Tot i que no en trobo gaires d'aquests darrers.

2B. Creus que millorarà alguna cosa del teu treball assistint a aquesta activitat? Especifica quina/es?

"Sí. Hi ha el plantejament general de com s'han de treballar les ciències amb els més petits que m'ha aportat noves reflexions en la pràctica. Segur que la meua programació pel curs vinent serà diferent de la d'aquest curs. Per exemple alguns dels continguts que hem treballat en el curs(els materials, l'aigua...) i sobretot la filosofia, el perquè de com ho hem de treballar i la necessitat que això segueixi un procés al llarg de la primària, no només m'ha dut a fer reflexions personals de canvi, penso que també m'ha donat elements per plantejar-ho en els companys i fer la reflexió de com ho estem treballant en tots el cicles. De fet penso plantejar-ho a la cap d'estudis per tal que s'inclogui en el proper pla anual com a objectiu.

2B. Creus que sempre es millora alguna cosa fent formació, sigui quina sigui?

No

Què ràpida, per què no ?

Per que depèn de molts factors. Hi ha molts cursos als que assisteixes que no t'aporten gran cosa.

2C. Què vols canviar en concret de la teua feina assistint a l'activitat que assisteixes? Per què?

L'aprenentatge de les ciències. Perquè no les estem fent en la línia experimental que penso que s'ha de fer en el meu cicle.

2D. Quines dificultats concretes trobes, en els teus alumnes de classe, respecte el tema que correspon a l'activitat?

*L'assimilació d'una manera d'adquirir coneixement i que el relacionin amb aprenentatges anteriors
L'adquisició d'un mètode d'aprenentatge que el puguin aplicar a nous propostes de coneixement a través de l'experimentació l'observació. Que siguin capaços de construir el seu mètode propi d'aprenentatge.*

2E. Si penses que les activitats de formació s'han d'avaluar, digues per què i com et sembla que seria millor fer-ho?

Sí. A través de la posta en pràctica a les aules dels aprenentatges adquirits

Ho veus possible, avaluar els aprenentatges dins l'aula?

Tu ho estàs proposant, no? Ho veig possible com ho enfoques i ho veig possible que ho fem entre els propis mestres. No m'he plantejat com, a la pràctica.

2E. Estàs disposada a implicar-te en aquesta avaluació des del disseny fins l'informe i conclusió final, com?

"De fet caldrien plantaments nous per a la formació, en els quals jo hi estès d'acord. Només així hi podria col·laborar.

Com haurien de ser aquests plantejaments nous?

En i pel centre

2F. Com valora els certificat d'assistència que et donaran ?

Actualment et serveix per tenir puntuació dins el cos de funcionaris. No es valora l'ús que en fa la gent i les repercussions dins el centre i/o l'aula .

Per mi és més important el que m'aporta el curs i no perdre el temps, que la puntuació que em puguin donar.

3. Descriure els continguts que es treballen en relació a la temàtica de l'activitat de formació, descriure la metodologia, descriure els resultats obtinguts, fer-ne una valoració global

Continguts

Reflexió al voltant de la ciència que ensenyem a l'aula.

Els materials que aporta el projecte.

Forma de plantejar les activitats, obertes o suggerides? El llenguatge, la comunicació, l'observació. Graelles de dades.

Objectes inanimats. Conceptualització.

El treball dels sentits.

Sòlids, líquids i gasos.

L'entorn immediat a l'escola.

Les interrelacions entre matèries, la globalització. La verbalització, les primeres conclusions científiques, les transcripcions.

Elaboració de materials.

Construcció del coneixement, creixement en espiral.

(En aquests moments recordo que coincideixen amb els que em va proporcionar el formador quan vaig fer l'entrevista.)

Cadascun dels continguts han estat treballats de la manera següent:

Exposició teòrica. Documentació referent al contingut aportada pel formador. i també pels assistents si en teníem. Aplicació amb una pràctica amb materials. Ampliació de l'activitat amb propostes de les assistents.

Reflexió conjunta. Aportació per part de les assistents de diverses experiències. Dificultats al portar-ho a la pràctica en les aules. Buscar solucions entre totes.

La valoració és molt positiva.

4 A Si la formació la feu en el teu propi centre, en la primera visita del formador/a amb qui ha parlat o s'ha reunit? Temes tractats:

No és el cas

4B. Com assistent a l'activitat has pogut explicar com t'agradaria treballar? Ho has compartit amb els companys i formador/a? Heu discutit o heu estat d'acord o heu fet majoria?

Sí,sí,sí!!!

(És una persona molt expressiva.)

4C. El formador, quins objectius ha proposat de treballar en concret?. Explicita. Li heu explicat el que preteníeu cada un de l'equip, el que desitjaves treure'n ? Heu estat d'acord a la primera?

Vam estar d'acord. Malgrat hi havia gent amb diferents coneixements previs sobre el curs, penso que tothom va poder dir la seva.

4D. Heu sabut com avaluaríeu l'activitat i si comportaria modificacions en algun aspecte?

No

És molt llarg tot això, no?

Com he dit a l'encapçalament d'aquest punt, després d'un parell d'entrevistes ens vàrem adonar que sortien unes respostes "massa" reflexionades, un xic "encarcarades", poc espontànies i molt cenyides als punts estrictes del "guió" que feien l'entrevista massa llarga però aportaven un coneixement molt exhaustiu de l'activitat, el que l'envolta i els resultats.

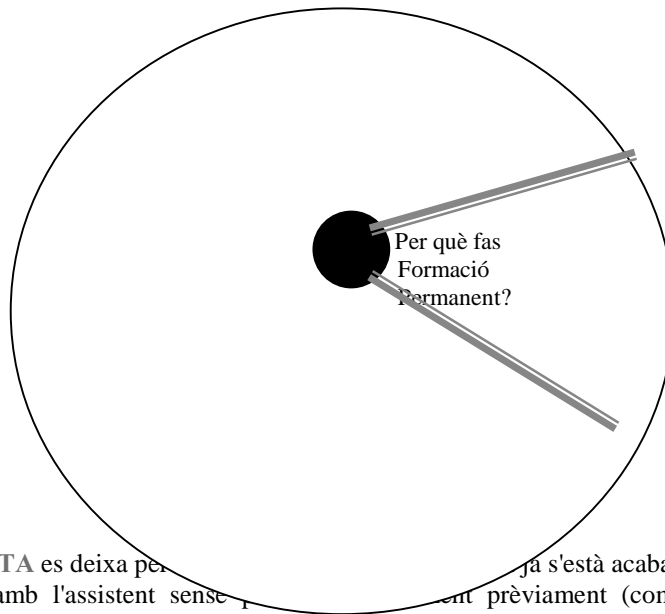
En comentar-ho amb el professor X. Gimeno ens va donar una altra sortida que l'hem provat i que proporciona més el sentiment de la persona entrevistada, és més espontani però no tant exhaustiu, en diem "la roda". Així que, com he dit, presento el següent instrument que segueix amb l'entrevista preparada i estructurada però amb una aplicació i resultat més obert i espontani.

(si el dibuix no és prou clar, veieu l'instrument real que hem utilitzat, a l'annex 7 bis).

Funcionament del segon instrument, "la RODA".

A l'hora de l'entrevista (sense preparació prèvia) es dona la roda a la persona entrevistada de manera que ella sigui qui es trobi amb la pregunta a respondre, decideixi si ho vol fer o vol passar a una altra, que comenci a parlar per allà on vulgui, que s'hi estigui el temps que cregui convenient amb cada una, etc. Tots aquests aspectes del gest, el temps, la improvisació,... també ens aporten uns elements importants (si li va bé parlar o no del tema, si li és plaent més un tema que un altre i s'hi exten més, si hi ha alguna cosa que li molesta parlar-ne , etc.) i si a l'acabar de parlar, totes les preguntes estan contestades, millor. Si no és així es pot considerar que les aportacions han estat suficientment fonamentades o es pot incidir amb algun qüestionament oral.

L'avaluador/a, en un principi, no participa en res més que en recollir les opinions i sensacions i sentiments que es produeixen (sigui en bloc de camp, sigui, molt millor, amb cassette). Després pot veure si ha d'incidir més o menys.



La **SEGONA ENTREVISTA** es deixa per... ja s'està acabant o ja ha finalitzat. Es reuneix l'avaluador/a amb l'assistent sense... ent prèviament (com s'havia fet en la primera). Pel demés segueix la mateixa estratègia. En aquesta ocasió exposo el model sense contestar. (es trobarà exemples a l'annex 7 bis)

2ª. Part		
ANÀLISI DE L'ACTIVITAT		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés </div>	ACTIVITAT:	Segona entrevista amb assistent/nom:
	TIPOLOGIA/MODALITAT:	
	Avaluador/a nom:	
DATA	FONT D'INFORMACIÓ: El professor/a assistent	

AGENTS: Col·laboradora Professor/a assistent

QÜESTIONARI SEMIESTRUCTURAT PER A LA SEGONA ENTREVISTA

QÜESTIONARI O GUIÓ

1 A. Has trobat en l'activitat i en el seu desenvolupament allò que necessitaves?

1 A. Has anat aplicant a l'aula alguns aspectes a mida que s'anaven comentant? Quins?

1B. El formador/a ha potenciat la integració i relació amb el grup? Com?
--

1B. El formador/a ha fet una exposició clara del tema? Com?

1B. Domina la matèria el formador/a o el poc domini ha fet que quedessin llacunes?
--

1B. El formador/a ha estat motivador, provocador d'entusiasme?
--

1B. S'ha dialogat i ampliat aspectes que no eren prou clars? Quins?

1C. Descric l'aplicació que has pogut fer dels teus aprenentatges i la reflexió que t'han produït

2 A Hi ha hagut necessitat de canviar mobles o de lloc de treball a l'aula per adaptar-se al que han dit a l'activitat de formació? En què ha distorsionat o afavorit?
--

2B. Has agrupat els nois d'una altra manera diferent a la que tenies, com?
--

2B. L'agrupament que ara utilitzes permet atendre les diferències dintre l'aula? Com?

2B. Has fet servir un treball de grup que abans no utilitzaves?

2C. Planifiques unitats de treball adequant-les a situacions concretes i abans no ho feies?

2C Tipus d'unitats que es planteja als alumnes: obertes, tancades, de comunicació, individuals...

2C Presentes el Pla de Treball de cada unitat i el modifiques segons les opinions dels alumnes?

2C. Fas avaluació inicial per a cada bloc de continguts?
--

2C. Ajustes la programació a aquesta? Com?
--

2D. Descripció de les activitats que realitzes de forma correlativa des que entres fins que acaba la classe.
--

2E. Com plantejes el tracte de la diversitat a l'hora dels aprenentatges concrets?
--

2E. Com atens els casos amb dificultats de conducta?
2F. Poses nota als exercicis diaris?
2F. La poses fent una prova? Quan (final de tema, final de mes, mig tema, principi de trimestre...)?
2F. T'apuntes els avenços que fa l'alumne/a diàriament? On? Com?
2F. Fas informe de cada alumne/a? Amb quina periodicitat?
2F. Tens en compte la graduació dels continguts i les diferències dels alumnes? Com?
3 A Fes una relació o descripció de materials aportats pel formador/a respecte el tema
3B. Planifiques, seleccions o elabores materials en equip? Amb qui? Llistat i descripció
3C. Pots aprofitar el material que tenies i adequar-lo al que has après a l'activitat de formació? Pots explicar-ho?
3C. Prepara materials diversos per grups d'individus amb necessitats d'aprenentatge diferent?
4 A Descripció de la relació de treball que tenen els alumnes de la teva classe amb el professor/a i entre ells.
4B, Els alumnes de la teva classe poden moure's lliurement dins i fora de l'aula? En quines ocasions?
4B. Has establert alguna estratègia que abans no tenies per a saber l'opinió dels alumnes? Quina?
4B. Acceptes els suggeriments que fan els alumnes i els apliques? Quins? Exemplificacions
5 A Si has variat coses en la matèria específica, pots produir les mateixes variacions en d'altres matèries? Concreta quines variacions i quines matèries
5B. Què fa que no puguis aplicar el mateix a altres aspectes o àrees ? Especifica
5C. Quins aspectes concrets del tema que heu estat treballant amb el formador/a han quedat per acabar o aprofundir? Creus que ha de continuar l'activitat, per què?
6 A Quatre temes que es tracten a les reunions de professorat del teu Centre Educatiu
6 A Com traspasses els canvis que has fet després de rebre la formació al company/a més proper?

6 A S'han compartit dificultats i solucions amb els companys/es? Com?
6 A Ha canviat el sistema de relació o treball amb l'equip més proper , el cicle?(planificació conjunta, acords concrets, organització...) després de la formació feta?
6 A Habitualment, hi ha reflexió sobre la pràctica en el teu centre? Quin tipus?
6B. Descriure el calendari de treball del professorat quan no hi ha alumnes en el Centre
6B. Com i quan convoca reunions l'Equip Directiu? N'hi ha d'extres?
6C. S'ha provocat un intercanvi d'experiències personals sobre el tema de formació que tu has desenvolupat ja sigui en seminari o claustre o altre tipus de grup? Amb qui? Si no ha estat del teu tema, ho ha estat d'altres? Quins temes?
7 A De quina manera has notat la teva participació en la tasca d'avaluació de l'activitat del PFZ?
7 A Com creus que podria millorar la participació dels assistents en aquesta avaluació?
7B. Què t'ha aportat aquesta anàlisi que has portat a terme per a complimentar aquest tipus d'avaluació de la formació? Coses positives i negatives
7C. Descriu les aportacions que creus que has pogut fer per a la millora de l'organització del PFZ i en concret per a la millora de l'avaluació.

La part que segueix de l'entrevista és l'específica de cada activitat, el **QÜESTIONARI ESPECÍFIC**. És important fer un aclariment al respecte.

Com a investigadora d'uns instruments d'avaluació per a la llicència no era el meu interès fer l'anàlisi exhaustiu de l'activitat sobre la que treballava. Era més important (pel temps amb que comptava) conèixer el bon o mal funcionament de l'estratègia i l'instrument. Per aquesta raó, he esmicolat més els indicadors que corresponen a aspectes més organitzatius i generals , útils, per a les comissions del PFZ i he exemplificat breument els aspectes específics que s'han d'obtenir de la situació concreta.

En una Comissió PFZ interessarà més aprofundir aquest aspectes específics que no pas els de gestió i organització.

Primer: cal tenir sempre present que els instruments que jo aporto són només a tall d'exemple per a qui en vulgui fer ús.

Segon: cal que cadascú elabori els instruments més adequats.

Tercer: potser en el procés d'elaboració hi haurà alguns indicadors que els podran ésser útils però no tots.

Quart: No poso exemplificació (es trobarà a l'annex 7 bis)

8.	Els espais educatius
QÜESTIONARI ESPECÍFIC	
1 A Què calia revisar en el PEC? On s'havien encallat?	
1 A Quines bases els va donar l'assessora per avançar?	
1 A Llistat d'espais educatius que pretenien renovar i perquè.	
1 A Llistat d'espais educatius renovats i com	
1B. Van participar els alumnes en els canvis? Com?	
1B. Els canvis van ésser una novetat pels alumnes o una continuació del que estaven habituats?	
1C. Quins documents revisaren? Fer-ne llistat	
1C. Quines modificacions importants es feren?	
1C. Què se'n farà d'aquests documents?	
1D. Quines àrees es beneficien dels espais obtinguts?	
1D. Quins tipus de continguts seran modificats?	

8.	Projecte Descoberta 3/6
	QÜESTIONARI ESPECÍFIC
1 A	Quins continguts o temes concrets s'han treballat que tu no coneixies? Escribeu-los
1 A	D'aquests que has après de nou, quins ja has pogut introduir a l'aula? Escribeu-los
1B.	Posa un exemple d'algun tema treballat abans que el puguis modificar després de l'assistència a l'activitat i sigui una millora pels alumnes
1B.	El sistema de treball dins l'aula, un cop fetes les variacions didàctiques per part teva, han fet variar, l'atenció, la implicació, la il·lusió, etc. de l'alumnat?
1C.	La proposta metodològica donada pel formador i la teva, un cop contrastada, t'ha obligat a fer modificacions? Quines?
1D.	Has hagut de variar els espais de l'aula per poder portar a terme algunes pràctiques apreses?
1D.	Quin material tenies abans i quin creus que pots utilitzar a partir d'ara?

8.	Estratègies d'intervenció: relacions interpersonals
	QÜESTIONARI ESPECÍFIC
1 A	Quina ha estat la presa de decisió del grup pel que fa al tema de les relacions. Es pot generalitzar?
1 A	Descripció de la forma de treball de l'alumne abans del seminari i després d'aplicar el que s'ha treballat en el vostre grup
1B.	Descriure en què afecte l'alumnat i quins canvis hi ha hagut a l'aula segons els casos que heu tractat
1C.	Llistat de materials fets: Autoinformes dels alumnes i el professor/a
1D.	Mostra de material elaborat per a parlar-ne amb l'Avaluador/a

4.5.3.3 INSTRUMENTS ADREÇATS ALS FORMADORS/ES

Segueix el mateix sistema que pels assistents. També s'hi pot incloure la roda però no cal especificar de nou.

2ª. Part		
ANÀLISI DE L'ACTIVITAT		
Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés	ACTIVITAT:	
	TIPOLOGIA/MODALITAT:	ANALISI DEL PROGRAMA
DATA	FONT D'INFORMACIÓ: Lectura Programa PFZ i entrevista formador i assistent	

1.- A través del que has trobat escrit en el Programa del PFZ i en la informació d'internet, has copsat els objectius que proposa l'activitat de la qual n'ets formador ? Enuncien tres.
Formador/a
2.- A través del que has trobat escrit en el Programa del PFZ i en la informació d'internet, saps bé el que vas a fer quan comences l'activitat? Què havies cregut que faries?
Formador/a
3.- Un cop parlat amb tot el grup, hi ha hagut adaptació del que pretenies, s'han prioritzat temes segons necessitats grup, Quins?
Formador/a

(Completar l'escrit al darrera, afegint tot el que es vulgui respecte el tema)

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT		
Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés	ACTIVITAT:	Entrevista amb formador/a nom:
	TIPOLOGIA/MODALITAT	
	Col-laborador/a nom:	Activitat habitual del formador/a fora PFZ:

DATA	FONT D'INFORMACIÓ: El professor/a formador/a
	AGENTS: Col-laborador/a i Formador/a

QÜESTIONARI SEMIESTRUCTURAT PER A L'ENTREVISTA	
ENTREVISTA AMB EL FORMADOR/A, PREVIA A L'ACTIVITAT (1ª)	
1	A. Amb qui estàs en contacte des del primer moment per ésser formador del PFZ?
1	A. Quines relacions mantens amb cada grup o institució que organitza i gestiona el PFZ?
1	C. La informació que es llegeix a la fitxa informàtica o en el programa escrit, transmet les teves intencions. En cas de ser negatiu especifica què es pot millorar. .
1	G. Per què fas formació als Plans de Zona?
1	F. Com és que imparteixes aquesta àrea o matèria o part d'....?
1	F. Quins criteris de selecció de temes i objectius has seguit?
1	H. Descripció breu dels principis didàctics que impregnen el teu treball de formador/a
	I. Llistat dels objectius principals que transmetràs al grup, al llarg de les diferent sessions
1	J. Llistat dels principals temes que es treballaran
1	K. Quin sistema de treball faràs servir i amb quins recursos. Llistat
1	LL. Com i quan es parla amb el professorat assistent per acordar els diversos temes previs a l'inici de l'activitat? .
1	LL. Saps quin criteri determina l'assistència a l'activitat del PFZ?

1	LL. Si es realitza en el propi centre dels assistents, quin contacte hi ha amb l'Equip Directiu del mateix?

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT	
Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés	ACTIVITAT: <i>Introducció al Projecte Descoberta 3-6</i>
	TIPOLOGIA/MODALITAT: <i>Curs</i>
	Col·laboradora nom: <i>Encarna Ciurans</i>
	Entrevista amb formador/a nom: Z

	FONT D'INFORMACIÓ: El professor/a formador/a: Z
DATA <i>gener-maig del 2001</i>	AGENTS. Col.laboradora : Encarna i formador/a: Z

QÜESTIONARI SEMIESTRUCTURAT PER A L'ENTREVISTA
ENTREVISTA AMB EL FORMADOR/A DURANT L'ACTIVITAT (2ª)
<p>1B. El lloc on es desenvolupa l'activitat és adequat? Especifica coses positives i negatives</p> <p><i>No del tot, la pèrdua de l'espai laboratori dels CEIPs, dificulta la realització de cursos amb experimentació. La biblioteca on es va fer era espaiosa, però res més, cal aigua, materials, espais per deixar coses que tenen un procés, etc.</i></p>
<p>1B. Has trobat el que necessitaves per a poder impartir la docència? Qui és la persona de referència per a qualsevol cosa que necessitis?</p> <p><i>Els materials els portava jo directament, si calien coses concretes d'una sessió per l'altra (coses fungibles) es demanava als participants que les portessin. La persona de referència sempre és la responsable nomenada pel CRP, a vegades el propi CRP planteja una persona de contacte en el propi centre on es fa el curs, que també va bé.</i></p>
<p>1L. Hi haurà una adaptació al grup? De quina manera ?</p> <p style="text-align: center;">Aquesta pregunta és en futur? Si fa temps que ja estem treballant!</p> <p><i>Clarifico: és que havíem d'haver-nos entrevistat abans o bé és que aquesta pregunta està equivocada i l'haig de posar en la primera entrevista i no en la segona, oi?</i></p> <p><i>Naturalment, s'hauria de passar a la primera entrevista o canviar el verb</i></p> <p><i>Si el grup genera necessitats concretes, encara que aquestes no tinguin res a veure amb la proposta programàtica per aquell dia, es prioritza la necessitat del grup, encara que es tracti d'un subgrup petit sempre que la resta ho accepti i hi estigui interessat, si és un particularisme que pot no interessar al global, es soluciona apart (no acostuma a passar així, tothom vol saber l'experiència dels altres, per si un cas...)</i></p>
<p>2 A Com s'agruparan per treballar (un sol grup?, d'altres maneres?, quan?)</p> <p><i>En aquesta pregunta passa com a l'altra, no?</i></p> <p><i>Si, bé, la modifiquem sobre la marxa, com s'agrupen per treballar els assistents?</i></p> <p>Depèn de l'activitat en concret, individual, petit grup, tothom a l'hora.</p> <p><i>A vegades per grups d'escoles afins. Per grups de la mateixa escola. Sempre depèn de l'activitat i de les necessitats de ser pràctics i positius.</i></p>
<p>2B. Temps i tipus de tasques que es realitzen o s'han realitzat sense la presència del formador/a</p> <p>Cap. A no ser que sigui l'experimentació de les propostes a la pròpia aula de propostes sorgides al curs i que després evidentment es comenten al gran grup per saber com ens n'hem sortit.</p>

2C. Mentre es realitzen les tasques no presencials previstes, que hi fas? Com la tutoritzes?

NO LI FAIG LA PREGUNTA, NO CORRESPON!

2C. Un cop s'acaba l'activitat penses seguir tutoritzant-la? Com?

No. De tota manera resto obert a consultes que poden comportar la meua presència al centre o bé la resposta via e-mail.

3 A Especificar els canvis concrets que s'han hagut de portar a terme i la causa i, si es pot, el resultat del canvi respecte a:

- .a. Objectius
- .b. Temes
- .c. Sistema de treball
- .d. Recursos
- .e. Tipus d'agrupament
- .f. Tasques sense la presència del formador
- .g. Tutorització posterior
- .h. Materials
- .i. Estratègia

La proposta inicial es va respectar i seguir en tot moment. No hi va haver canvis, potser en tractar-se d'un curs d'Introducció les assistents tenien clar que venien a seguir un programa basat en uns objectius generals que proposa al CDEC.

4 A Si pots facilitar llistat de materials que penses donar o has donat

Fotocopies tant de model de treball com teòrics

Llavors

Plantes

(Explicita molts materials que no és necessari apuntar, crec)

4 A Tens prevista la creació de materials dins l'activitat junt amb l'equip o ja n'heu creat? Quins?

No. Tampoc n'hem creat. El curs es basa en materials ja elaborats i preparats pel CDEC

5 A Has conegut les necessitats més urgents que tenen els assistents quan arriben? Descripció general, especificant si hi ha casos particular

Desconeixement real i concret del Projecte

Angoixa per l'aplicació

Necessitats d'organització de l'aula i del ítems a treballar

Dificultats per entendre la globalització que representa

Seqüenciació dels temes

Evolució cíclica dels coneixements, procediments i actituds

5B Explicitar les estratègies motivadores emprades

Provocació a partir del models o dels experiments

Creació de problemes

Fem d'alumnes, faig d'alumne

Surto al carrer, què veig; experimento a l'aula, on és en el meu entorn immediat.

5C Quina creus que pot ésser la incidència de l'activitat a l'aula?

La millora de les estratègies d'ensenyament aprenentatge en el que representa la globalització dels aprenentatges a l'Educació Infantil

Experimentar no és un dia i una hora, els nens i nenes d'Ed Inf sempre experimenten

L'experimentació provoca diàleg, verbalització, defensa de les pròpies idees, forma

Ajudar a formar-se una idea i un model del món

5C Què fas perquè n'hi hagi?

Oferir estratègies

Plantejar propostes d'aplicació l'endemà mateix a l'aula

Crear debat sobre que opinen sobre els que els ha passat i com se n'han sortit

Positivar sempre allò que es fa, el desencís ja el duem al damunt perquè sempre ens sembla que no aprenen prou

5C Com ho pots comprovar?

Amb el diàleg i el debat que es crea al curs a partir de les propostes realitzades a la pròpia aula i amb les aportacions que fan els participants al curs sobre les seves vivències i comprovacions de que el que els has dit ha funcionat o no com separaven

6A Descriu la forma o diferents maneres d'implicar-te amb el grup, quina és la teva participació

El formador, dinamitza, provoca, agilitza, però sempre s'ha d'entendre com un més al grup; si jo també dubto, tu començaràs a sentir-te més segura, si jo em reafirmo en contra del que tu penses, acabaràs provant perquè m'hi poso tant tossut i això és provocar i fer créixer la dinàmica i l'activitat a la pròpia aula.

6B. L'avaluació qualitativa que et demanem, quina dedicació et comporta, t'ha proporcionat coses positives de cara a la teva intervenció en el PFZ, coses negatives, etc. Altres comentaris:

Una estona de pensar-hi i un temps d'elaboració, m'ha permès reflexionar, i la reflexió sempre és positiva, m'he adonat però de la solitud i la poca atenció que es té als formadors.

Tot i així crec en els PFZ malgrat segueixo pensant que qui els llueix no s'ha parat a pensar si l'estructuració de temps, durada, espais físics i situacions són els adequats per tal que sigui eficaç per la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge dels nostres alumnes. Tampoc penso que una formació continuada sigui la concessió de cursos de 15, 20 o 30 hores sense un seguiment i una tutorització posteriors, l'esforç de temps i econòmic que representa, així com l'esforç humà, haurien de tenir més ressò en el dia a dia de les aules. Cal una reforma i una selecció acurada per la millora de la formació permanent que en ciència, com en tots els àmbits de l'ensenyament és MOLT important, sinó no s'avança i es fa avorrit ensenyar sempre sense innovar, a vegades tinc la sensació que les innovacions no són res més que grans frases damunt de paper bo, però que no hi ha interès de l'Administració perquè de veritat el sistema educatiu a Catalunya sigui capdavanter una altra vegada.

No sé si era ben bé això , però tenia ganes de dir-ho, i si era això, ja està dit.!

4.5.3.4 INSTRUMENTS ADREÇATS A LA COMISSIÓ

Es passa a un representant de la Comissió. En aquest cas ho ha omplert la mateixa col·laboradora que és secretària de la Comissió.

2ª. Part ANÀLISI DE L'ACTIVITAT	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Llicència d'Estudis. Curs 2000-2001 M. Rosa Vergés </div>	ACTIVITAT:
	TIPOLOGIA/MODALITAT: Comissió Organitzadora de zona
DATA	FONT D'INFORMACIÓ: Equip representatiu de la Comissió
	AGENTS: Avaluador/a i Representants comissió

QÜESTIONARI SEMIESTRUCTURAT PER A L'ENTREVISTA A LA COMISSIÓ ORGANITZADORA QÜESTIONARI O GUIÓ
1 A Com i quan i de quina manera creieu que arriben les informacions als centres i es traspassen als docents?
1 A Control d'assistència i del professorat a l'activitat del PFZ?
1B. La modalitat de formació és l'adequada per aquest cas: activitat nº..... títol... Criteris amb que s'ha proposat
1B. Quins aspectes no heu pogut decidir com a Comissió? Explicar.
1D. Problemàtiques específiques de l'activitat que coneixeu (lloc, franja horària, fred,)
1E. Relacions amb els Centres i el professorat. Tipus i periodicitat pel que fa al PFZ.
2 A A l'hora de dissenyar la formació heu tingut present el nou rol del professorat dins del s. XXI? Com?
2B. Quina intencionalitat veuen en el professorat assistent a la formació a l'hora d'escollir una activitat? (certificacions, millores concretes, millores generals...)
2C. Quins elements o estratègies es plantegen des de l'organització per fomentar el canvi i la innovació? Enumerar
2E. Sistema actual d'avaluació de les activitats del PFZ en general i en aquesta en concret
2E. Com es veu, des de l'organització, la realització d'una avaluació qualitativa?
4 A Com es fa el seguiment de les activitats? Detalleu:
4C. Coneixeu el formador/a i sabeu quins objectius ha proposat de treballar en concret?. Li heu explicat el que preteníeu des de la Comissió? Heu trobat resistències d'algun tipus per part del formador/a?

4.5.3.5 INSTRUMENTS ÚTILS PER A L'AVALUADOR/A: BLOC DE TREBALL DE CAMP

L'avaluador/a té els seus propis instruments, amb més informació pel que fa a categories i indicadors, que la resta i que l'ajuden en cas de necessitar-se la seva intervenció durant la conversa.

L'avaluador/a té , com a **bloc de treball de camp**, (annex 7) tots els instruments (centre, assistents i formadors) en els que pot fer anotacions a part que faci ús de gravació de l'entrevista o no (s'han donat casos de tot en el nostre treball). En el seu bloc també hi té uns instruments que li són útils per a preparar-se les sessions i posteriorment per a fer-ne el buidat i omplir els informes corresponents. Si obrim el seu bloc trobarem, en aquest ordre:

1. Horaris, calendaris, mostra, noms d'assistents, concertació d'entrevistes, etc.
2. Tots els instruments adequats per a les entrevistes (ja exposats abans) a centre, assistents (principi i final d'activitat) i formadors (principi i final d'activitat)
3. Instruments de consulta (graelles amb les mateixes qüestions que hi ha en els instruments anteriors, al costat de cada indicador i categoria a les quals corresponen i que es troben darrera d'aquest escrit)
4. Fulls preparats per escriure els informes (hi ha dues classes de fulls, un en el que s'indiquen les categories i indicadors que correspondrien a aquell informe , per a reflexionar, i un altre per a omplir. Un cop omplert el fa arribar a l'entrevistat/ada i si hi està d'acord el signa i , sinó, en parlen i el modifiquen. Finalment, de tot el material se'n fa l'anàlisi per a l'obtenció d'informes finals.

4.5.4 Informes

Els informes són les anotacions que ens fa arribar la col·laboradora o avaluadora. En el model d'instruments d'avaluació he posat un parell d'exemples de transcripció de l'entrevista, l'avaluadora ha fet ús del guió que s'havia passat als agents per a escriure-hi les respostes.(si les té gravades, en fa una transcripció al paper). L'informe requereix una elaboració a partir del que s'ha dit i l'escriptura d'un text que és interpretació-resum que ens ajudi en el moment de les comparacions, anàlisi i triangulacions. Se'n trobarà en l'annex 7 bis.

A partir de les respostes obtingudes en les entrevistes realitzades es veu clarament, com ja hem dit reiteradament, que jo no puc fer una valoració exacta de **les intencions inicials** perquè han quedat mediatitzades pel temps transcorregut i inconscientment els agents passen a explicar aspectes inicials ja modificats dins el treball en conjunt. Els instruments són vàlids si es passen al principi de l'activitat.

Propostes per a l'anàlisi

Els mètodes qualitius tenen unes avantatges que vull remarcar:

- Objectius múltiples, una "avaluació global tan s'ha d'interessar per l'anàlisi com pel procés" (44)

“Per una comprensió completa una avaluació hauria de realitzar, al menys tres tasques: comprovació, valoració de l'impacte i explicació causal”

- Vigorització mútua dels tipus de mètodes
- Triangulació a través d'operacions convergents

Per a la realització de l'anàlisi ens cal recordar els objectius proposats en el primer capítol, en referència a aquesta segona part de la recerca. Ho faré sintetitzant:

- Proporcionar a les diferents Comissions de PFZ, una informació rellevant sobre el tema
- Aportar un model d'avaluació de l'impacte de la formació dins els PFZ que permeti conèixer el grau d'eficàcia de l'actuació de la gestió de la formació portada a terme
- Facilitar diferents estratègies i instruments d'avaluació dins el PFZ remarcant aquelles que proporcionen una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte.
- Apropar als centres el concepte de formació-avaluació com a millora de la tasca docent
- Posar atenció a la necessitat d'un canvi de la formació permanent, adequant-se a les necessitats que s'exigeixen al Centre Educatiu per part de la societat en contínua evolució i canvi.
- Proposar una orientació dels canvis que comporta dins el Sistema Educatiu el fet que es treballi amb l'avaluació qualitativa, encara que sigui de forma puntual i indicativa.

Pensant en aquests objectius tenim varies maneres d'enfocar l'anàlisi. Cadascú agafarà la més convenient. En aquests moments, dins el marc del PFZ, pels objectius proposats i per l'opció ideològica presa (la millora del rendiment que pretenem (Oliver, Miquel F. ,2001, p. 80), ens convé analitzar des:

- **DES DE LA PROGRAMACIÓ DE L'AVALUACIÓ I ORGANITZACIÓ DEL PFZ**
- **DES DE L'IMPACTE A L'AULA I AL CENTRE**
- **DES DE L'ASSISTENT**

DES DE LA PROGRAMACIÓ DE L'AVALUACIÓ I ORGANTITZACIÓ DEL PFZ

- Què ha suposat per a l'organització del PFZ?
- Com ha funcionat l'activitat en sí?

- els instruments d'avaluació de qualitat són els adequats o no?.
- El model d'avaluació de l'impacte de la formació dins els PFZ que permet conèixer el grau d'eficàcia de l'actuació de la gestió portada a terme quin ha de ser?
- Facilitar diferents estratègies i instruments d'avaluació dins el PFZ remarquant aquelles que proporcionen una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte.
- Apropar als centres el concepte de formació-avaluació
- Ajuden les informacions que es fan arribar als centres a través d'internet, oral i escrit?
- Aspectes positius i negatius respecte l'organització i gestió
- Ha de poder verificar l'efectivitat i adequació del professorat formador per anar canalitzant els més adequats en uns aspectes concrets a les activitats que més se'ls escauen i de retop no demanar aquells que no els poden donar la qualitat desitjada. Al mateix temps ha de proporcionar-los el que els calgui

DES DE L'IMPACTE A L'AULA I AL CENTRE

- Aspectes que han quedat modificats en el centre? Què ha suposat la formació en l'activitat concreta, pel centre?
- Com ha modificat el treball a l'aula?
- El procés avaluat i de formació ha d'estar incorporat en el centre com a eina de millora per a la reflexió sobre la pràctica.

DES DE L'ASSISTENT

- La utilitat de l'avaluació no ha de ser un mer sistema de control i demostració de dades sinó que ha d'ésser útil en el propi treball
- Ha de tocar aspectes concrets i tenint en compte el marc, únic per cada centre, on es desenvolupa
- L'avaluació porta, en primer lloc a una autoavaluació (al principi) que ens permet reflexionar sobre el que estem fent i què proposem canviar a partir de l'activitat de formació
- L'assistent és agent actiu en l'activitat on participa
- Ha de trobar la utilitat aplicable a la pràctica del treball de formació fet i aquest ha de produir canvis
- L'assistència a una activitat específica ha de produir canvis sobre aquella especialment, però també, ha de poder-ne produir en aspectes generals de la tasca habitual .
- Ha de poder tenir el formador/a a prop per anar modificant sobre la marxa

Ara, en l'anàlisi intentaré constatar l'existència o absència del que pretenia i de quines maneres es dona en cada una de les parts afectades. En el capítol V es trobarà la síntesi global de les diferents possibilitats d'incloure sistemes d'avenç qualitatiu en els dissenys, organització, procés, equips...

4.5.4.1 Des de la programació de l'avaluació i organització del PFZ

Informe sobre l'assistència i expectatives

En aquesta primera informació constatem uns fets que són necessaris també per al Centre, assistents i formadors .

Aquest informe, igual que els que vénen darrere, surt agafant les respostes que s'han donat als indicadors predeterminats per a conèixer aquest tipus d'informació.

En aquest apartat es recullen aspectes a partir de diferents instruments i des de quatre punts de vista o perspectives personals o col·lectives. Es poden fer algunes triangulacions. Per la triangulació em baso especialment en Guba a Gimeno i Pérez (1983).

Cal recordar que serà molt difícil que les estratègies i instruments es puguin estandaritzar. El mètode de treball per al coneixement de la innovació que es

produeix a l'aula és adaptable però en les concrecions dels instruments algunes de les parts s'han d'enfocar a l'activitat concreta i específica que és diferent d'una altra.

Prenent parts de les respostes als instruments i dels informes de la col·laboradora hi ha distintes possibilitats, per exemple:

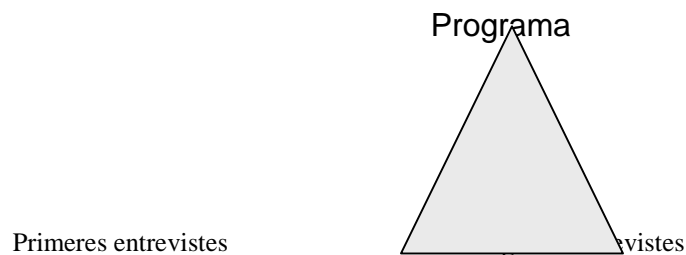
Instruments	Qüestionari centre	Guió anàlisi Programa	Guió anàlisi diari d'aula	Qüestionari d'autoinforme avaluatiu	Informe de la informació Prèvia	Qüestionari semi-estructurat 1 ^a . Entrevista	Qüestionari semi-estructurat 2 ^a . Entrevista	Qüestionari estructurat per a la Comissió (organització)
Centre	X							
Formador/a activitat		1 i 2					Cat. 1	
Assistent activitat		1 i 2				Cat. 1 i 2	Cat. 1	X
Comissió organitzadora								

Lectura de la taula:

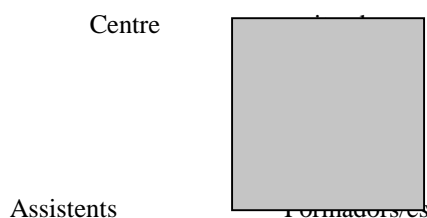
Entrevista centre + Entrevista 1^a. Assistents, Programa 1 i 2 + Entrevista 1^a. assistents, categoria 1^a.
 + Entrevista 1^a. organitzadors PFZ + Entrevista 1^a. Formadors/es, Programa 1 i 2 + Entrevista 1^a.
 Assistents, Categoria 2^a. + Entrevista 2^a. Assistents, categoria 1^a. + Entrevista 2^a. Formadors/es,
 categoria 1

Gràfics que faciliten la lectura

Des dels INSTRUMENTS i per a cada agent:



Des de quatre PERSPECTIVES



Des de MÚLTIPLES PERSPECTIVES es podria contrastar:

Cada una de les combinacions que es podrien establir entre :

Assistent: A, B, C

Formador/a: T, Z, X

Avaluadora externa, en el nostre cas la col.laboradora: E

Sobre l'activitat i el seu desenvolupament

En aquesta primera informació constatem uns fets que són imprescindibles per l'organització i el formador. També són necessaris per als assistents. En aquest apartat es recullen aspectes de varis instruments i de diferents punts de vista o perspectives personals i col·lectives. Es poden fer algunes triangulacions com les que exemplifico:

Prenent parts de les respostes als instruments i dels informes de la col·laboradora hi ha distintes possibilitats:

Instruments	Qüestionari centre	Guió anàlisi Programa	Guió anàlisi diari d'aula	Qüestionari d'autoinforme avaluatiu	Informe de la informació Prèvia	Qüestionari semi-estructurat 1 ^a . Entrevista	Qüestionari semi-estructurat 2 ^a . Entrevista	Qüestionari estructurat per a la Comissió(organització)
Centre								
Formador/a activitat		2 i 3				1 al 7	Cat. d'1 a 5	
Assistent activitat		2 i 3				Cat. 4	Cat. 1	
Comissió organitzadora		2 i 3						X

Lectura de la taula:

Entrevista 1^a. Assistents i formadors/es sobre el Programa, indicador 3er. + Entrevista Formador/a , categoria 2^a. + Entrevista 1^a. Assistents, categoria 4^a. + Entrevista 2^a. Formador/a , Categoria 5^a.

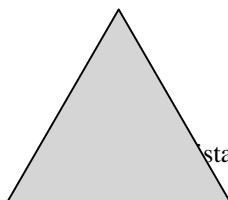
Gràfics que faciliten la lectura

INSTRUMENTS TRIANGULACIÓ TEMPORAL per cada activitat i pels organitzadors:

Inici:

1er. Entrevista Formador/a

1ª. Entrevista assistent

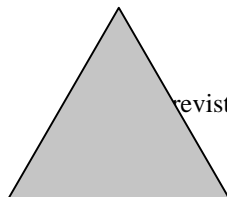


1ª. Entrevista organització

Final:

2ª. Informe Formador/a

2a. Entrevista assistent



2ª. Entrevista organització

CONTRASTAR:

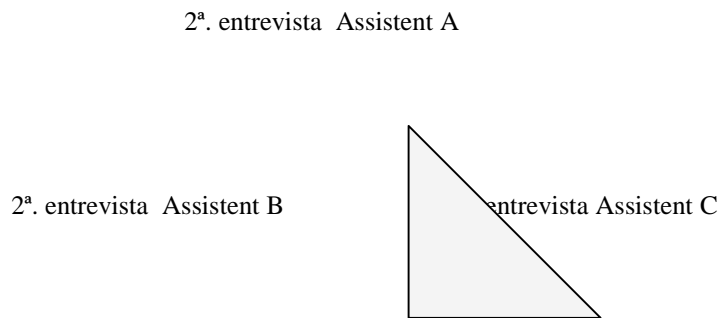
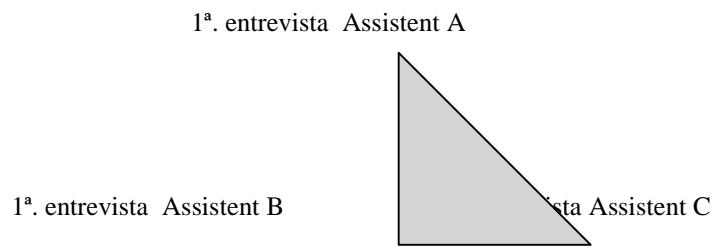
Inici

Final



Gràfics que faciliten la lectura INSTRUMENTS TRIANGULACIÓ TEMPORAL per cada formador

Inici:



Contrastar



Informe sobre l'avaluació qualitativa.

En aquesta primera informació constatem uns fets que són imprescindibles pels organitzadors, l'administració educativa i el centre educatiu i els formador/a.

En aquest apartat es recullen aspectes de varis instruments i de diferents punts de vista o perspectives personals i col·lectives. Es poden fer algunes triangulacions com les que exemplifico:

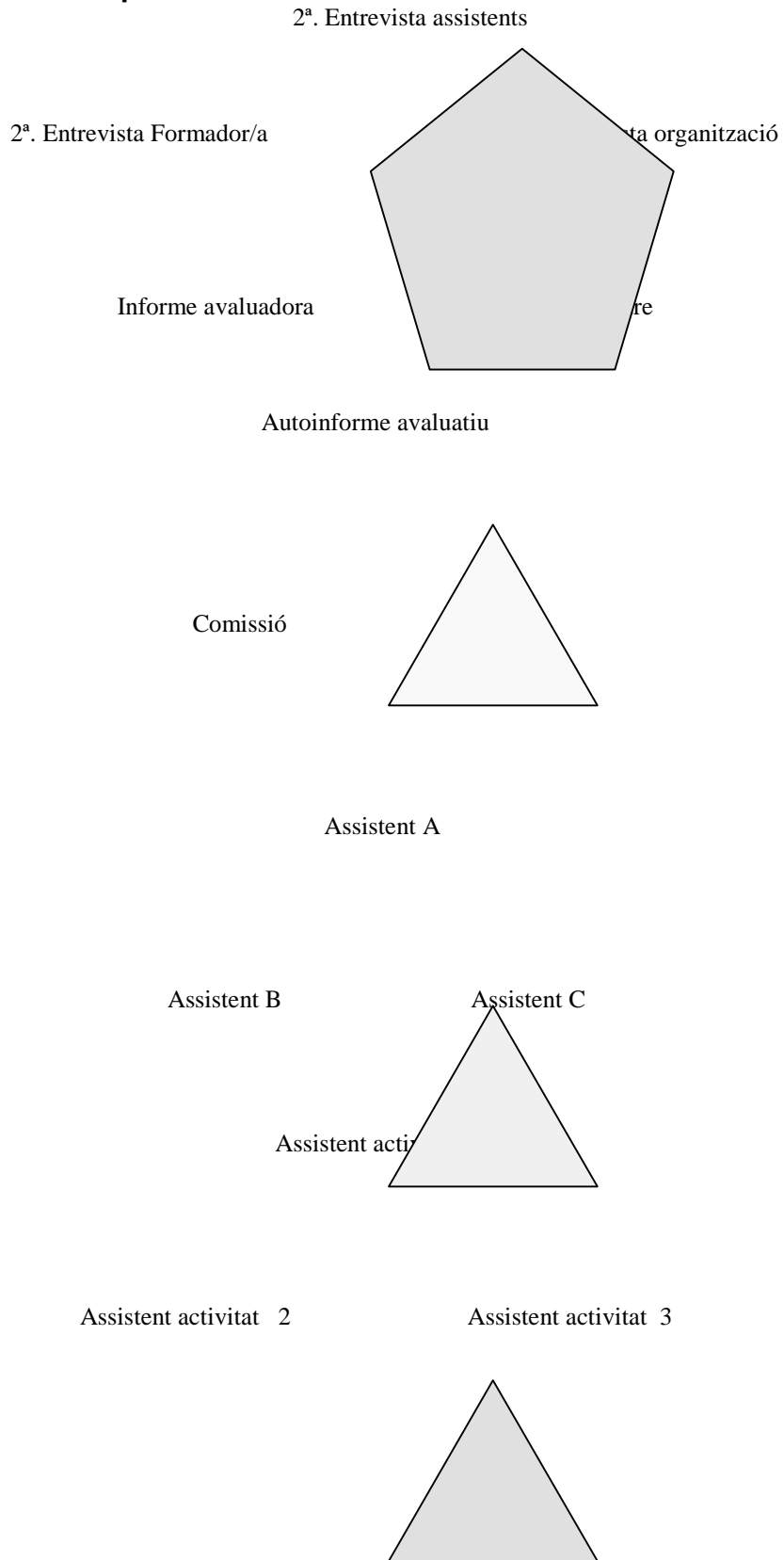
Prenent parts de les respostes als instruments i dels informes hi ha distintes possibilitats:

Instruments	Qüestionari centre	Guió anàlisi Programa	Guió anàlisi diari d'aula	Qüestionari d'autoinforme avaluatiu	Informe de la informació Prèvia	Qüestionari semi-estructurat 1 ^a . Entrevista	Qüestionari semi-estructurat 2 ^a . Entrevista	Qüestionari estructurat per a la Comissió(organització)
Centre	X							
Formador/a activitat							Cat. 6	
Assistent activitat				X			Cat. 7	
Comissió organitzadora								X

Lectura de la taula:

Autoavaluació inicial + Entrevista 2^a. assistents, categoria 7^a. + Entrevista 2^a. formador/a categoria 6^a. + Entrevista segona organització PFZ + Informe general avaluadora, col·laboradora + Entrevista centre

Gràfics que faciliten la lectura



4.5.4.2 Des de l'impacte a l'aula i al centre

Sobre els canvis produïts en el treball, a l'aula

En aquesta primera informació constatem uns fets que són imprescindibles per l'assistent i el centre educatiu i, també necessaris, per a l'organització i el formador.

En aquest apartat es recullen aspectes de varis instruments i de diferents punts de vista o perspectives personals i col·lectives. Es poden fer algunes triangulacions com les que exemplifico:

Prenent parts de les respostes als instruments i dels informes de la col·laboradora hi ha distintes possibilitats:

Instruments	Qüestionari centre	Guió anàlisi Programa	Guió anàlisi diari d'aula	Qüestionari d'autoinforme avaluatiu	Informe de la informació Prèvia	Qüestionari semi-estructurat 1 ^a . Entrevista	Qüestionari semi-estructurat 2 ^a . Entrevista	Qüestionari estructurat per a la Comissió(organització)
Centre	X							
Formador/a activitat							Cat. 5	
Assistent activitat			1 al 5	1 al 5		Cat. 3	Cat. 2 al 6 i 8	
Comissió organitzadora								

Lectura de la taula:

Entrevista centre + Informe sortint del diari (de l'1 al 5) i l'autoavaluació de l'assistent (de l'1 al 5) +

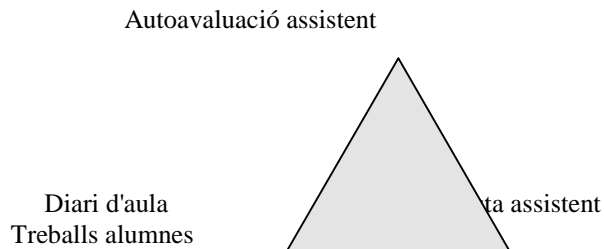
Entrevista 2^a. Assistents ,categoria 2^a, 3^a. 4^a. 5^a. 6^a. 8^a. + Entrevista 2^a. , formador/a, categoria 5^a.

Gràfics que faciliten la lectura

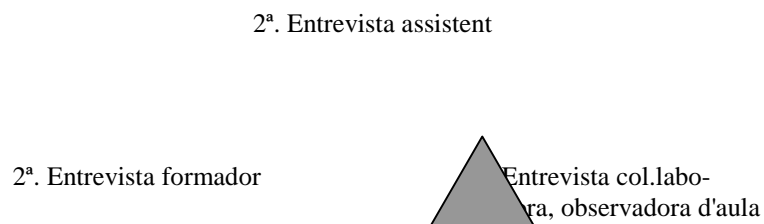
Motivació dels alumnes a l'aula. INSTRUMENTS TRIANGULACIÓ TEMPORAL.

Per cada activitat.

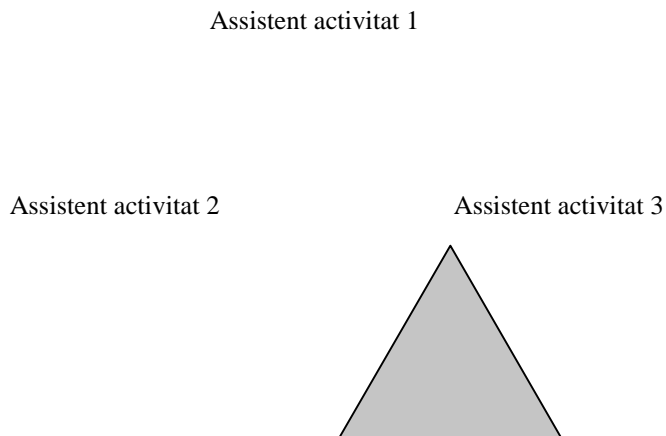
Situació inicial:



Situació final



Per a l'organització d

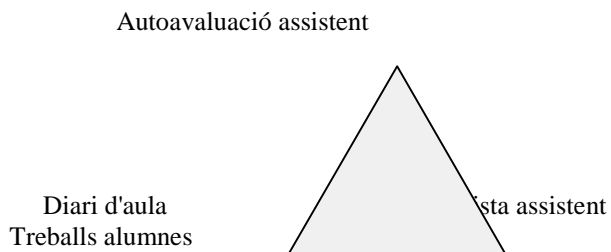


Gràfics que faciliten la lectura

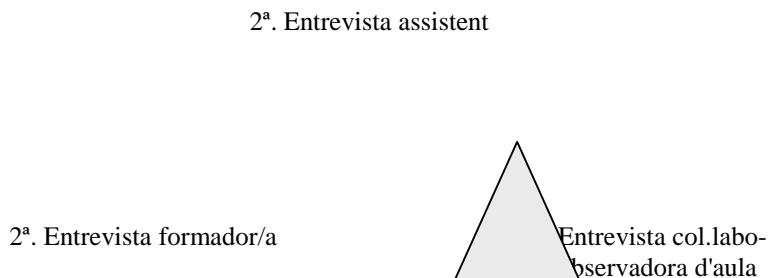
Variació de Materials d'ús a l'aula. INSTRUMENTS TRIANGULACIÓ TEMPORAL.

Per cada activitat.

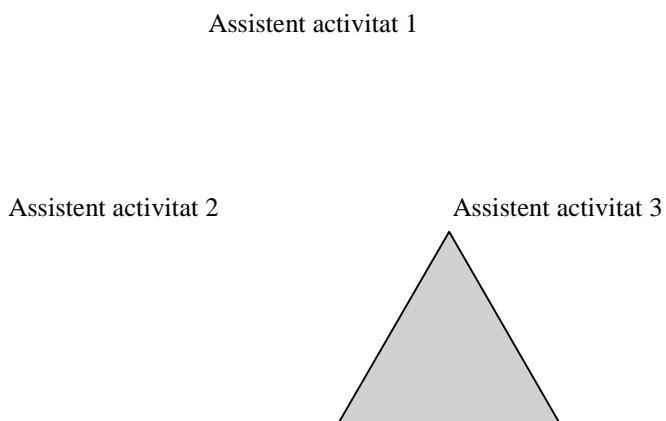
Situació inicial:



Situació final



Per a l'organització:

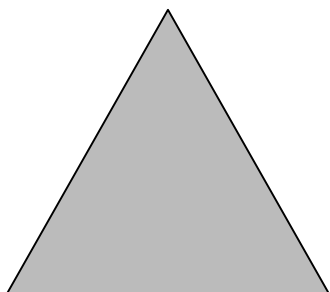


Gràfics que faciliten la lectura En general a l'aula. INSTRUMENTS TRIANGULACIÓ TEMPORAL.

Per cada activitat.
Pel centre i aula

Metodologia

Alumnes



Per a l'organització del PFZ

Activitat 2

Metodologia

Activitat 3

Metodologia

Activitat 1

Metodologia

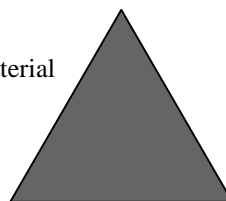
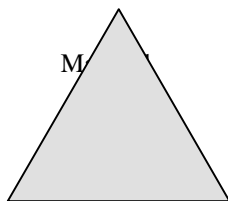
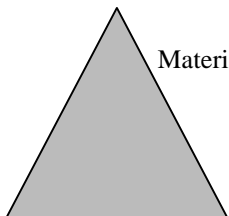
Alumnes

M

Material

Alumnes

Material



Activitat 2

Formador/a

Activitat 3

Formador/a

Activitat 1

Formador/a

Centre

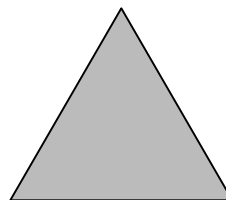
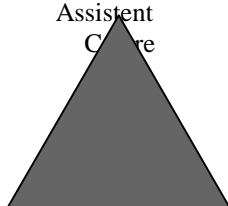
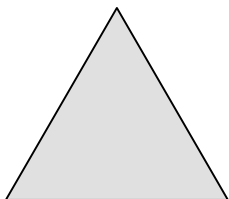
Assistent

Assistent

Centre

Assistent

Centre



- Es poden fer altres triangulacions hi ha totes les probabilitats d'interrelació segons les necessitats que calguin. Recordem que només he exposat algunes exemplificacions
- Surten aspectes molt importants pels assistents i formadors (en el qual han coincidit tots els entrevistats que hem tingut) i és que reconeixen que **l'avaluació qualitativa, com a mínim, els ha servit per a una reflexió a la que no estan acostumats i que veuen necessària i beneficiosa.**
- Per l'experiència de treball personal en la recerca que he establert aquest exemple resulta una exposició clara com la modificació dels instruments es dona fins i tot en el moment de l'entrevista que (quan sembla que tot està ja definit i lligat), encara es veuen qüestionats pels protagonistes de l'avaluació entrevistats. En general però, es veu que els instruments són del tot vàlids encara que potser massa extensos. Si ara tornes a fer les entrevistes, reduiria preguntes perquè el mateix indicador amb una pregunta sola i , en alguns casos, un parell, n'hi hauria suficient. Val a dir que en totes les intervencions no s'han contestat pas tots els indicadors.

CAPÍTOL V
CONCLUSIONS. EXPOSICIÓ I RESUM D'ASPECTES
MÉS RELLEVANTS. TENDÈNCIES I ORIENTACIONS

CAPÍTOL V

5.1 Prèvia

Aquest capítol consta de TRES PARTS. Les dues primeres mantenen l'esquema dels capítols anteriors i la tercera, a modus de conclusió, revisa l'acompliment dels objectius i formula unes tendències i orientacions.

- PRIMERA PART: es constaten i remarquen els fets més rellevants que hem trobat en el camí de la recerca. Dins d'ella també hi ha dues parts, la corresponent a la recerca feta durant la vida del PFZ del Vallès Oriental I i en la segona la corresponent a l'experimentació sobre la mostra d'activitats del curs 2000-2001.
- SEGONA PART: la interpretació sobre la recerca i altres aspectes.
- TERCERA PART: la consecució d'objectius, tendències i orientacions



Per a completar-les he fet servir tècniques de reducció, exposició, participació dels agents, fases intermitges de treball individual i consens per acabar d'arrodonir els informes i aquesta exposició final

PRIMERA PART

5.2 La societat ens demana un concepte nou o un concepte més obert de l'educació i per tant de la Formació Permanent del professorat.

Després de l'anàlisi (breu) de l'evolució de la societat fins a finals del segle XX (Capítol II) ens veu clarament una evolució i canvi d'aspectes socials i tècnics molt importants, sobretot pel que fa a l'últim terç de segle on sembla que tot pren una acceleració més forta. Si bé, com és habitual, les tendències pedagògiques progressistes conviuen, al costat de tendències conservadores i, també, al costat d'aquelles que interrelacionen les unes amb les altres (la majoria), totes, en el seu moment, han demanat una transformació pedagògica i un nou rol del professorat.

Si ens atenem al que he estudiat en el capítol II i III es veu l'evolució, al costat de la demanda o necessitat. L'evolució passa des d'alguns dels principis heretats de l'Escola Nova, que es mantenen actualment:

- 1.- L'activitat
- 2.- L'autonomia i llibertat
- 3.- La vitalitat
- 4.- La individualitat

5.- La col·lectivitat

als que s'hi afegeixen aspectes heretats de l'Escola Activa:

- 6.- Importància de l'entorn
 - 7.- Entrada dels "mass media" a les aules (treball sobre la imatge, fotografia, cinema, diaris, tv, video, etc)
 - 8.- La formació permanent com aprenentatge constant del professorat
 - 9.- L'escola ha de socialitzar tothom, sense exclusions. Anys després, a la dècada dels 90, això es recollirà per llei (Logse 90)
 - 10.- Participació dels pares (òrgans democràtics de forma espontània, en un principi, perquè se'n veu la necessitat i es reconeixerà per part de l'Administració Educativa anys després. LOGSE)
 - 11.- Importància de la construcció del pensament i com desenvolupen els processos d'aprenentatge els infants
 - 12.- Atenció a noves necessitats dels alumnes
- Etc.

Aquests aspectes porten a entendre la formació permanent del professorat com una necessitat a partir de la pròpia realitat de cadascú *amb el compromís pel que fa a la renovació pedagògica de l'escola i de les diverses institucions que intervenen en el procés educatiu*. Es tracta d'emprendre la tasca des de la Formació Inicial del professorat fins a la permanent i continuada.

Al model de demanda anterior, s'afegeix:

- La importància de lligar formació Inicial i Permanent
- La definició de models de col·laboració
- L'intent d'integrar teòrics i pràctics
- La importància que la formació permanent sigui benefici col·lectiu i no individual
- La necessitat de lligar Formació Permanent, Projecte Educatiu de Centre i treball d'aula

Posteriorment sorgeix una necessitat que, acceptant premisses anteriors, hi afegeix:

"Els discursos de les ciències educatives pel que fa a l'ensenyament i l'educació del mestre tracten no només de l'ensenyament i l'aprenentatge dels nens que han de participar en les noves condicions socials i econòmiques sinó també de com donar forma a la personalitat i els coneixements del nen que ha de controlar els coneixements i els canvis socials i culturals que estan ocorrent" (Popkewitz, T. S. ,1999, p.144)

I el que surt de les Nacions Unides:

- *"Donar als alumnes un sentit poderós de la seva dignitat personal,*
- *de les seves capacitats a desenvolupar,*
- *de la seva força per sobreviure,*
- *de la seva obligació per participar,*
- *de la seva intel·ligència per a prendre decisions pròpies*
- *i de la virtut de seguir aprenent "*

(Comissió Internacional sobre l'educació pel segle XXI, UNESCO, 1996)

Tot ens porta a entendre que hi ha d'haver una adaptació de l'educació clara i ferma al món que vivim i solucionar el desfasament existent, tenint present (en aquests moments) que les característiques de la nostra societat haurien d'ésser també les de la nostra educació (capítol II)

- 1.- el canvi
- 2.- l'increment continu del coneixement
- 3.- l'ús de la tecnologia
- 4.- la participació a la comunitat
- 5.- generalitzar els aprenentatges significatius i dialògics.

Els estudis que ens demostren "l'orfanat ideològic" de l'escola ens fan adonar que, acceptant o no l'afirmació, el que és cert és la manca de reflexió sobre l'educació i el centre educatiu per aquest s. XXI. Cal un plantejament sobre món educatiu i context social, dissociació o interrelació.

D'altra banda hem de continuar qüestionant si formem per al treball o formem per entrar a la universitat o per a què i qui formem. Hem veure realment què necessita el nostre alumnat ara i aquí i si la finalitat de l'educació és la que ha d'ésser i respon al que necessiten els/les alumnes.

5.3 La lectura de la tasca desenvolupada en el PFZ del Vallès Oriental I ens constata

Al llarg dels diferents cursos, s'ha anat acumulant en el PFZ del Vallès Oriental I una experiència pràctica i un corpus teòric que ha quedat com a pòsit en els membres que han passat per la Comissió.

De les experiències pràctiques i recerques efectuades al llarg dels anys en el PFZ del Vallès Oriental I (punt 3.4.2 i 4.1) veiem

- que la formació ha intentat sempre, **fer una aposta molt forta per canviar la "manera de fer del professorat i la manera de ser de l'escola** perquè l'alumne trobi allò que l'ha de fer un bon ciutadà, amb unes actituds, hàbits, habilitats, etc.
- que **l'escola és el centre de la formació** i d'aquí en ve la preocupació per conèixer què li cal objectivament per renovar-se tenint en compte els seus condicionants externs i interns. D'aquí la necessitat que ha tingut sempre el PFZ de Granollers d'entrar a treballar amb els membres de la comunitat educadora i intentar canalitzar les seves "demandes inicials", primer contrastades amb altres informacions (inspecció, CRP, professorat,...), d'acord amb el que li és millor a cada centre i el que el sistema necessita d'ell.
- que la necessitat individual del professorat per a la seva actualització, reciclatge, per adequar-se als canvis tecnològics, demandes socials, demandes del sistema, agafar models actuals que facin que canviï de nou la seva pràctica i didàctica a l'aula en benefici dels alumnes, és constant en un ampli sector tot i que el professorat vol ésser competent i preparat pels reptes que cada nova etapa li planteja. **Els infants i la societat, en general, els demana un canvi de "rol" i de funcions.** Per tant cal extreure de les activitats de formació tot el potencial possible (reflexió, comparació, fonament teòric, etc.)
- la preocupació per la **canalització de l'afectivitat respecte l'educació**, els infants, la il·lusió de millora, els reptes, etc.
- la **descentralització que s'ha portat a terme al Vallès**, en diferents èpoques, **ha donat sempre indicadors de millora qualitativa.** La descentralització geogràfica de les activitats, la descentralització administrativa (durant unes èpoques), el treball cooperatiu i en col·laboració (en altres èpoques) la presa de decisions possibles sobre modalitats més adients, dissenys de treball, relació amb els centres, sistemes d'avaluació, etc. i fer convergir les diferents experiències descentralitzadores en un mateix Pla de Formació amb l'aportació complementària del compromís de treball, col·laboració i cooperació per part dels centres, sota la guia general de Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat, ha estat la voluntat permanent de la Comissió i l'eix que ha potenciat la incidència en el centre.
- que **els canvis que s'han produït en el PFZ del Vallès Oriental han estat sempre afavoridors i enriquidors.** A través dels documents analitzats es veu la tendència a simplificar el màxim possible l'aspecte organitzatiu tot i que, paradoxalment, s'ha arribat en algunes èpoques a molta complexitat en l'avaluació i detecció. La tendència a portar la formació cada vegada més des de i per al centre educatiu, l'establiment de relacions consensuades i elaborades en conjunt i per tots els implicats, la relació detecció de necessitats -avaluació que va estretament lligada, la prioritització d'una formació amb incidència REAL a curt i llarg termini, etc. són uns valors que s'han tingut molt presents a l'hora de planificar.
- que una Comissió del PFZ amb la representativitat convenient, com es veu en la del Vallès Oriental, per part d'institucions i centres; **una comissió conscient i compromesa amb la seva tasca, amb creativitat, intentant cada cop més quotes de participació dels centres i amb un treball intens de recull d'informació, de base teòrica, de reflexió i d'elaboració podria ésser prou adequada per establir, per ella mateixa un disseny de PF diversificat (com s'ha demostrat) i per mantenir el seguiment d'una formació dins els centres.** A l'hora de les macroplanificacions s'ha de tenir present que **la diversitat és la riquesa més gran que tenim pel que fa a la formació a les zones, perquè cadascú busca i troba allò que li és necessari per avançar i fins i tot per despuntar.**

En la història del PF del Vallès he vist alguns aspectes que seria de desitjar tinguessin totes les comissions: efervescència d'activitat formadora, unitat i participació de diferents estaments i àmbits, sistematització d'aspectes de gestió, sistemes de relació amb el centre intensificant les actuacions tenint en compte la diversitat d'aquests (i dintre d'aquests) i la participació de tothom, esperit de renovació de la formació permanent, experimentació pràctica lligada a models teòrics i recerca de la millor qualitat en tots els aspectes.

5.3.1 Respecte el concepte i desenvolupament de la formació a partir de la pràctica específica

En el capítol II, s'assenyalen els paradigmes escollits que responen a una manera de veure i entendre la societat i el món educatiu des dels aspectes més avançats de les nostres pràctiques. És evident que, d'algunes pràctiques (ja ho he comentat anteriorment), no se'n pot fer una extensió generalitzada, però es poden considerar que aquestes són les referències cap on es podria tendir. On estem, ja ho coneixem, o en tenim la percepció. Cap on volem anar és el punt de referència que no hem de perdre i ésser coherents. Tot i sabent que els canvis s'han de produir a poc a poc, cal iniciar-los un moment o altre si es vol fer camí. Moments fonamentals de canvi, al Vallès Oriental I s'han donat quan hi ha hagut quelcom que ha mogut la base dels docents. Si els anys 70 fou la disconformitat i resistència política que va portar la necessitat de canvi a l'escola per posar-se al nivell pedagògic que calia, els anys 80 és la força del moviment institucional per posar al mateix nivell l'escola pública i la privada i la responsabilització de l'administració educativa en aquest tema i els anys 90 és la imperiosa necessitat de posar al dia el sistema educatiu i els anys 2000 possiblement sigui, com passa ara, l'empenta de la globalització econòmica, cultural i tecnològica.

- Prenent l'inici de la formació a la nostra zona a finals dels anys 60 -70 podem dir que amb la situació social existent, políticament en contra, d'una dictadura, amb sentiments individuals de disconformitat generalitzats a tots els àmbits i amb il·lusió per la democratització de l'ensenyament, ens trobem amb un entusiasme gran pel canvi pedagògic. És època, com s'ha apuntat anteriorment, que els moviments progressistes de mestres (no necessàriament de l'esquerra política sinó també grups sorgits de moviments cristians de base o grups relacionats amb moviments europeus, etc.) lluiten per canviar la pràctica quotidiana. Es realitza un treball intens de renovació on es participa directament en el canvi i es comparteix aquest, estretament, amb pares, personal no docent, alumnes, etc. S'entra en modalitats de formació del professorat que van del curs per a omplir buits de formació inicial fins a sistemes d'investigació-acció.
- Posteriorment amb un model mixt de formació privada i institucional es pretén superar la idea de formació individual i personal i es busca la mancomunitat d'esforços. En aquesta època es busca la millora i actualització del treball dels professionals que tenen incidència a l'escola.
- Inspecció d'Ensenyament Primari s'implica totalment perquè veu en la formació la possibilitat de canvi de l'escola pública. Es procura la implicació de claudres, de la Universitat, dels ajuntaments, del professorat i s'inicia un engrescador debat sobre la formació en relació al canvi de treball a l'aula per Introduir-lo, paulatinament i amb una transmissió sistematitzada, rigorosa, profunda, incardinada en el propi treball realitzat. Es concreten vies de relació efectiva i periòdiques entre centres i entre aquests i la Comissió, per fer una bona recollida, seguiment i avaluació i fer que, a partir d'aquesta última hi hagi un augment d'autoexigència i de qualitat
- Els anys 89-91 ens trobem amb una altra embranzida del PFZ. Les activitats es quadrupliquen, el nombre d'assistents quasi es triplica, el grau d'absentisme és quasi nul, s'han acollit el 90% de necessitats de centres i de

nou es replanteja una avaluació més important, qualitativa i generalitzada. S'afegeix al que s'havia aconseguit anteriorment *"la introducció en els centres de la idea que la formació del professorat ha d'anar lligada al projecte de centre.*

S'enceta un treball d'entrada directe als centres educatius (primària) i se'ls faciliten instruments de reflexió i creació de grups de treball intern (grup pedagògic) amb els que treballen Inspecció i CRP com a representants de la Comissió. S'accentua la *dinàmica participativa, incentivadora i motivadora* intentant aconseguir més poder de decisió en el centre i això fa que es comparteixi un sentiment de complicitat i satisfacció, perquè el professorat de l'escola se sent més recolzat i atès, perquè es vetlla perquè els docents no se sentin *jutjats, vigilats o pressionats i perquè les actuacions fossin fetes amb convenciment, no creant falses expectatives.*

S'aconsegueix més predisposició per part d'alguns mestres vers els treballs en grup, intercanvi amb altres escoles i converses pedagògiques.

Fent un pas més endavant per a l'obtenció de millora i més incidència es veu convenient *no recollir "demandes" sinó "els problemes dels centres" (Element nou de qualitat)*

L'experiència anomenada PIDE és molt valorada *"Es constata una situació diferent de dos cursos cap aquí... L'Equip directiu va incloent a poc a poc els temes de formació dins la dinàmica de l'escola... L'escola avança quan hi ha plantejament de claustre..."*

- Més endavant la comissió es reafirma amb el que ha estat i, crec que serà, una de les seves constants definicions: **"La formació permanent ha de servir per facilitar la transformació de pensament del professorat i fer que adopti diferent manera de fer les coses. "El Centre Educatiu és l'origen i finalitat de la formació.**
- S'entra, finalment, en una etapa de regulació institucional de la formació permanent del professorat i això comporta que l'organització del PFZ suposi la creació d'unes relacions diferents amb Serveis Centrals amb variables en les estructures, més potenciada i orientada. Des de la zona continua la dinamització, detecció i proposta, part de l'avaluació i la gestió i suport, però li resta autonomia pel que fa a poder de decisió i economia. En aquest temps el PFZ del Vallès Oriental I continua amb la preocupació per la qualitat i es posa l'accent en els formadors/es.
- Es veu que *"La formació requereix un temps d'assentament per arribar a convertir-se en un recurs d'ajuda eficaç" La formació s'ha de convertir en el punt de referència dels mestres per introduir innovacions... i la projecció a llarg termini contribueix a donar seguretat als centres usuaris "*

Cal unir l'aprenentatge en el seu sentit més ampli a la mateixa naturalesa que el canvi social (Gimeno Sacristán, 1980) es demana un canvi en la manera de fer de mestre i és comprovat (avaluacions Grup ICE/UB, 1995 i recerca actual, segona part) que cal més protagonisme per obtenir més canvi.

Les definicions de formació trobades apunten que:

Formació permanent del professorat és *"l'oferta d'activitats que tenen per objectiu ajudar als professors/es a millorar la seva pràctica docent per tal que els seus alumnes puguin aprofitar millor les seves potencialitats educatives. Aquesta Formació Permanent es justifica en la necessitat d'actualitzar i compensar la formació pedagògica del professorat"*

Per tant, *"El fons de la formació està en la conveniència de facilitar transformacions en el pensament del mestre a partir de propostes concretes... projectes a l'abast del professorat que donin respostes a problemes pràctics enfocats a configurar una manera diferent de fer les coses"*

Per aquesta raó és veu important que *"ha de partir d'un projecte de disseny i un procés avaluatiu amb la filosofia que el mestre sigui el propi agent de la seva formació permanent i que aquesta representi un canvi d'actitud"*

S'ha vist que en totes les ocasions que hi ha hagut més incidència, la formació permanent del professorat tenia unes característiques:

- El Centre Educatiu era l'origen i finalitat de la formació.
 - L'èxit del perfeccionament està en la participació del professorat en la gestió del seu propi perfeccionament
 - L'escola avança quan hi ha plantejament de claustre... qualsevol proposta de formació ha de seguir aquest camí emprès
 - Dins de la dinàmica d'un centre, moltes vegades, l'experiència, la formació, les estratègies de gestió de la classe, les tècniques d'observació, les diferents eines d'avaluació, són viscudes de manera diferent pels diferents components del claustre. Aquestes maneres diferents, si s'intercanvien, segur que són enriquidores i obren camins a una pràctica docent més comú i eficaç per a tothom.
- El punt de mira central de la formació, la causa per a la qual s'ha desenvolupat la formació, ha recaigut en més o menys intensitat, segons les èpoques i lligat al concepte d'escola i model de societat existent, en:
 - Els alumnes. El nen i la nena eren el centre de tot, i la formació els tenia present en tot moment. (anys 60 i 70 i part de 80). Renovació a l'aula i al centre. Canviar la "manera de fer del professorat i la manera de ser de l'escola perquè l'alumne trobi allò que l'ha de fer un bon ciutadà de Catalunya, amb unes actituds obertes, dialogants, etc. **La intensitat del treball recau en el canvi de la pràctica directa amb l'alumnat.** Sorgeixen els primers models de recerca-acció i el docent és el propi agent de la formació.
 - El Centre Educatiu és el centre de tot (valgui la redundància). Les relacions que s'hi estableixen, l'explicitació de propostes que surten del centre, les necessitats que ells veuen, etc. Són acollides pels organitzadors de la formació amb l'objectiu de motivar per a millorar. **Es creen estructures per donar respostes a les necessitats/demandes,** més reflexió en el claustre i una modernització del funcionament i posada al dia del Centre Educatiu en tots els aspectes. D'aquí en vindrà la preocupació per conèixer què li cal objectivament, amb els seus condicionants externs i interns, per a renovar-se. **La comunitat educativa pren una altra significació,** d'aquí la necessitat d'entrar a treballar amb els membres d'aquesta comunitat i intentar canalitzar les "demandes inicials", després de ser contrastades amb altres informacions que es tenen del centre, d'acord amb el que li és millor al centre o el que el sistema necessita.
 - El professorat, lligat a l'equip, és el centre. Ara el que es procura és que la millora del centre educatiu sigui a partir de l'actualització, reciclatge del professorat, perquè s'adeqüi als canvis tecnològics, demandes socials, demandes del sistema. Perquè agafi models actuals que facin que canviï de nou la seva pràctica i didàctica a l'aula en benefici dels alumnes. En aquests moments **cal un professorat molt competent, motivat, preparat.** Cal un canvi de "rol" i de funcions. Per tant cal extreure de les activitats de formació tot el potencial possible (reflexió, comparació, fonament teòric, etc. per poder estendre-la i generalitzar-la a l'aula. Per fer-ho és necessari un treball cooperatiu, trencar les individualitats. (capítol.....)

5.3.2 Respecte la incidència de la formació del PFZ en el Centre Educatiu. Experimentacions i innovacions

Podem afirmar que des del primer moment de l'organització de formació permanent pel professorat del Vallès Oriental I, hi ha hagut la voluntat que aquesta fos inductora de canvis a les aules i als centres. El sentit de canvi hi és

present al llarg de tota la història tot i que hi ha moments que s'accentua més que d'altres i que es van buscant alternatives i millores per part de l'organització. Si en uns principis el canvi es veia com una necessitat de millora didàctica a l'aula, al llarg dels anys el "canvi" ha agafat diferents significats fins a pretendre *"una renovació pedagògica de tota la institució docent"* (S. Antúnez i d'altres, 1987)

Al PFZ del Vallès Oriental I s'han donat dos tipus d'innovacions:

Respecte l'organització i gestió del PFZ		Respecte el foment de la incidència
1970	Inici d'organització de formació del professorat a la comarca. Descentralització de la formació permanent	Estratègies i recursos per canviar la metodologia a l'aula. Didàctiques
1974-1982	Inici del Pla de Formació comarcal	Treballs de recerca-acció
1982-1985	Creació Pla Unitari amb mancomunitat d'esforços i unificació de proposta	
1985-1987	Creació dels Seminaris de Reflexió paral·lela a l'organització i per recolzar la pràctica amb la teoria. Gran debat obert sobre formació, avaluació i retroalimentació de formació	Autoavaluació del centre i l'activitat Lligar la formació per al canvi al Pla de Treball de Centre
1987-1992	Inici del Programa d'Incidència dins el Centre educatiu (PIDE)	Seminaris de poble Seminaris per a la modificació de la pràctica diària a l'aula
1992-1995	Inici de tutela d'activitats per part dels membres de la Comissió	
1995-1998	Inici Seminari d'avaluació qualitativa Inici de prospecció de necessitats dels centres a llarg termini	Seminari d'intercanvi i d'experiències pedagògiques dins el propi centre
1999-2001	Avaluació qualitativa per avaluadora externa	Trobades d'ESO seguides d'intercanvi en petits grups

Totes les experimentacions portades a terme al PF del Vallès Oriental I, han anat paral·leles i/o han produït canvis organitzatius

Els nivells d'incidència s'han demostrat en el PF del Vallès Oriental en diferents ocasions i de cada una se n'ha pogut extreure una conclusió per a la millora.

- Formació dels anys 60-70 (encara no hi havia PF) es produïen canvis observables, intuïtius. És una formació de cursos o seminaris breus. Es generalitza, però, també, s'estandarditza. Encara la tenim als nostres dies, al costat d'una altra formació amb projectes d'intervenció i de recerca-acció.
- Els anys 80-85 amb la diversitat de modalitats aportades com a novetat en el Pla de formació ja es coneix una incidència en el centre i una transmissió entre els companys, però amb un tant per cent baix
- Del 85 al 87 amb **el primer intent d'incidir en la qualitat del PF** (avaluació de procés) i, per tant, es dona incidència més forta a l'aula en aspectes concrets i recursos. Hem de tenir present que hi ha un augment de modalitats, en l'organització, de la participació, de la informació que tenen del centre i que es treballa amb instruments de detecció i avaluació pautada, consensuats, oberts...
- Del 88 al 91, en **el segon intent de millora qualitativa del PF** hi ha plena certesa del grau d'incidència, perquè es va als centres, perquè es dona solució a problemes concrets, hi ha una avaluació molt complexa amb avaluadora externa,...

La **tercera experiència per millorar la incidència en el centre** són "els Seminaris de Llengua per a la millora de la pràctica a l'aula". La incidència és total ja que els membres dels seminaris assisteixen uns a les aules dels altres per a veure la posada en pràctica i a més es continua dos cursos.

En aquests cursos es valora que els dos processos són positius. Els cursos següents es veu la incidència immediata a l'aula, però es desconeix què passa (no hi ha avaluació), si es consoliden els aprenentatges i si es generalitzen en altres àrees o nivells.

- Del 92 al 94 hi ha la **quarta experiència** amb un treball més intens en l'avaluació de seguiment. Es proposa un avaluador/a o observador/a extern/a a les activitats que transmet aportacions al respecte, però, insisteixo, a curt termini i preguntant l'interessat, perquè es fa la valoració al mateix temps que s'imparteixen les activitats.
- Del 95 al 98 és dona la **cinquena experiència** i aquesta és la **més intensa pel que fa a l'avaluació de l'impacte** i de la incidència. Així com en els casos anteriors s'havia comprovat que hi havia uns factors que modificaven la incidència o no en el centre. En aquest cas es comprova que hi ha diferents graus d'incidència i els factors que intervenen i al mateix temps es comprova que per a conèixer els avenços que provoca la formació en el centre ens calen uns tipus d'avaluacions que difícilment poden ésser extrapolables o generalitzables.

En l'experimentació de la modalitat de transmissió dins el propi centre, **sisena experiència**, també es dona un grau d'incidència elevat, sobretot en la creació d'implícits grupals, de cohesió de grup i de consens i acceptació d'aspectes concrets que abans no hi eren. De totes maneres, en aquest cas ens mancava un any més d'experimentació per a treure'n conclusions taxatives.

- Del 99 al 2001. Ens trobem en una època de canvis pel que fa a les persones que havien estat a l'entorn de la formació del professorat. La Comissió permet que el curs 2000-2001, jo intenti treure informació dels arxius així com portar a la pràctica un altre intent d'**avaluació qualitativa** que seria la **setena experiència**. En aquest cas compto amb la col·laboració de la secretària de la Comissió.

A partir dels anys 90 ha estat una preocupació fixa en el PF del Vallès Oriental I el conèixer què passa després que s'ha fet l'activitat? De què ha servit tant d'esforç personal i econòmic?. Com ha quedat el centre? Què n'han rebut els nens, quina part? És a dir, el coneixement de l'impacte produït per la formació a l'aula i al centre. **En els principis s'entenia que havia d'haver en el centre un sistema organitzat per a poder transmetre fàcilment als altres allò que hom aprenia a l'activitat, després s'ha entès com el compromís de variar aspectes individuals a l'aula i en comú amb l'equip del centre.**

Aquest tema, com s'ha constatat, és el que **farà variar propostes de modalitats** en 2 aspectes que són complementaris:

- a) **Tancar-se més el centre en un treball intern, més profund, amb ajudes externes quan cal** (assessorament i curs en centre)
- b) **Obrir-se més a altres centres amb un treball d'intercanvi d'experiències constant i divers, diferent i engrescador, motivador i aportador d'idees...**

Sempre que parlem d'incidència de la formació també ens ha sortit una constant: **el temps**.

Si es volen transformacions del pensament i d'actituds dels mestres, per l'experiència, trobem que cal fer-les:

- a través de propostes concretes
- temporitzades
- a llarg termini (2 o 3 cursos)
- amb projecte del professorat, donant resposta a problemes concrets i com a recurs eficaç.

A aquestes alçades està demostrat per bibliografia, per experiències i per l'evolució que ha fet el PF del Vallès Oriental I que la incidència es dona quan la formació és:

- consensuada

- compartida
- inclosa en el Projecte de treball de l'aula i en el PEC
- quan l'assistent hi va amb la intenció de canvi,
- quan es troba amb un grup amb qui comparteix
- quan hi ha un formador/a dinamitzador que implica la gent
- quan es treballa sobre aspectes i materials concrets.
- quan hi ha augment de consciència del canvi institucional amb implicació directa d'Inspecció, CRP, Universitat...
- quan hi ha cohesió entre els elements implicats
- quan sorgeix i es desenvolupa com i dins d'un procés comunicatiu, donant importància a les relacions interpersonals

Als organitzadors del PFZ els cal conèixer la incidència i repercussió que hi ha de la formació dins l'escola perquè és el seu màxim objectiu. Com hem vist, quan s'ha establert una modalitat en la que una de les condicions de participació és la de *"plantejar-se innovacions en la feina quotidiana i per tant estar disposat/ada a conèixer noves aportacions i a formar-se... estar actiu/va en la dinàmica de treball de l'escola per facilitar la transmissió als seus companys/es i... estendre la seva feina a la resta de cicles"* l'impacte ha estat assegurat, perquè l'important és el grau de participació del professorat.

Aquesta necessitat d'incidir en el centre obliga a l'organització a renovar dissenys organitzatius, afavorir unes metodologies coherents per part dels formadors/es, projectar algunes actuacions a llarg termini, modificar contextos, etc.

Com s'ha pogut veure les innovacions introduïdes en el PFZ respecte l'organització s'han fet sempre que ha estat possible i s'han hagut d'abandonar quan les característiques del context ho requerien, però això no ha tret que anés quedant una sedimentació que afavoreix els canvis en l'organització i la recerca de noves modalitats, horaris, estratègies per a l'obtenció del canvi en el centre a partir de l'activitat.

Es constata, al llarg dels cursos i els anys, que **"el canvi no depèn únicament del professorat sinó que depèn, també, del sistema on s'ubica** (per exemple del concepte de gestió com a part dels processos estratègics de l'organització per aconseguir un alt nivell també en depèn l'èxit dels professionals)

S'ha donat innovació pedagògica, segons la petita història de la pedagogia al Vallès Oriental

En els primers temps, quan hi ha hagut:

- desburocratització
- llibertat cultural
- ensenyament en català
- relació amb l'entorn
- formació de professorat donada per formadors de gran relleu intel·lectual i professional

- s'ha treballat en el que es deia "tempteig experimental"
- quan les ganades de canvi surt del propi professional
- quan es debat el rol del professorat davant la societat actual
- quan s'entén la formació del professorat com un aprenentatge constant i necessari
- quan es debat el futur dels alumnes davant la societat que els toca viure

A aquestes constants s'hi afegeixen:

- la participació, treball "colze a colze"
- el partir de les necessitats dels alumnes
- l'Autonomia i flexibilitat
- el treball conjunt entre teòrics i pràctics
- l'intercanvi surt de la base
- hi ha una cultura democràtica

A la segona meitat dels anys 80, quan la formació està en mans d'un conjunt de persones que creuen en ella i s'aposta per oferir modalitats i temàtiques que representen un avenç i on tothom té cabuda.

- hi ha predisposició
- hi ha actuacions adequades per a cada tipologia de professional
- es té present la vessant d'enriquiment humà del professorat, al costat del pedagògic
- hi ha diners suficients per l'opció presa
- el mestre se sent agent de la seva pròpia formació

I encara es pot afegir:

- hi ha una motivació i pedagogia de la formació
- es planteja una formació-incident a llarg termini (tres cursos)
- hi ha "motors pedagògics" als centres
- hi ha coneixement directe i proper de les tasques que a cada centre es realitzen per part d'Inspecció i/o representant del CRP
- hi ha corresponsabilitat en formulació de propostes i consideracions avaluatives
- es produeix una detecció de necessitats de centre molt acurada i amb reflexió prèvia i posterior del claustre
- quan es distingeixen els aspectes que semblen de formació i no ho són i es poden derivar donant un altre tipus de resposta.
- quan no es creen falses expectatives i les actuacions són fetes amb convenciment
- hi ha un sentiment de satisfacció en la participació i el recolzament que es rep i hi ha més engrescament
- quan es compte amb la "col-laboració" (tutela) d'un representant de la Comissió a cada activitat per atendre la informació-acollida-avaluació dels formadors i assistents.

S'afegeix

- quan es tendeix més a modalitats que generen contactes per una banda i d'altres realitzades al propi centre per l'altra
- quan l'horari ho facilita
- hi ha bona avaluació i instruments
- hi ha trobada prèvia amb els formadors/es perquè ajudin amb els referents teòrics

- es contemplen separadament les necessitats de claustre, d'àrees o d'altres col·lectius específics.
- quan es recull el saber intel·lectual del professorat del propi centre i es comparteix (sobretot a secundària)
- quan es recull la seva experiència (d'anys) a l'aula i hi ha unes valoracions de l'esforç, l'enginy, la creativitat
- quan es proposen temes que cohesionen maneres de fer generals

Perquè hi hagi innovació no n'hi ha prou de compartir sabers, la història ens demostra que es fa necessari:

- La reducció de l'aïllament en el treball en relació als companys/es.
- L'augment de sensació d'autonomia i satisfacció en el treball propi.
- L'inici dins el centre d'un sistema d'intercanvi i reflexió que aportí al professorat una formació paulatina en el treball cooperatiu i en una metodologia que, partint de continguts concrets, li proporcionés aprofundiment teòric
- La presa d'actituds conjuntes davant de temes específics sorgits de la pràctica
- Recerca-acció és productora de canvis
- La proposta formativa ha d'ésser conseqüent amb la voluntat d'afavorir el canvi als centres i, per tant, ha de fer ús de modalitats metodològiques coherents amb la premissa.

La diversitat de professionals del món educatiu i, també la necessitat de cobrir problemàtiques molt diferenciades dels centres i del sistema ens demanen una diversificació de la proposta formativa tan de modalitats, com de temàtiques i llocs. Però, també pel que fa al canvi metodològic "*... el seu mètode bàsic hauria de ser l'anàlisi i la reflexió, alhora que un intercanvi i contrast de les pròpies experiències...*" (Generalitat de Catalunya, 1982, citat a S. Antúnez i d'altres, 1987)

També ha variat la participació dels centres i professorat en l'organització i disseny de la pròpia formació.

Conseqüentment hi ha hagut canvi en la detecció i avaluació tot i que és evident que s'ha tendit més a incidir en l'elaboració de canals i mitjans de detecció que no pas d'avaluació, però sempre han anat estretament lligats.

Habitualment la prioritització no ha estat pas en la recollida d'informació (que ha estat molta i variada en tots dos aspectes) sinó en el que es refereix a l'acceptació de resultats com influència per a les modificacions posteriors.

S'ha produït constant variació d'estratègies i instruments en tots els camps (pel que fa al PF en sí, l'avaluació, la detecció, etc.). El cas ha comportat que el Pla de Formació del Vallès Oriental I estès sempre "viu". L'avaluació ha tingut sempre més conseqüències organitzatives pel propi PF que per a canvis estructurals que modifiquessin dinàmiques dins el centre. En el cas de l'organització i gestió del PF hi ha hagut una triangulació obtinguda des del centre (d'una manera o altre), des de les activitats, i des de la pròpia Comissió i Seminaris de treball creats adhoc.

La institucionalització de la formació va representar a la nostra zona un avenç qualitatiu important, però, al mateix temps, va complicar la presa de decisió (que ja no podia ésser en funció de la detecció de la zona únicament sinó en funció, també, d'una decisió d'òrgans més allunyats amb criteris més unificadors, economicistes i polítics que no pas els que tenia la Comissió)

5.3.3 Respecte l'avaluació d'activitats

En el PFZ del Vallès Oriental I, des dels anys 80, es troba, respectivament i entre línies, la necessitat que veu l'organització d'expandir una "cultura de l'avaluació" entre el professorat.

Els primers anys es defineix la importància de l'avaluació com un moment de reflexió dins l'activitat "*d'aturada del grup*" per anar veient els nivells de consecució d'objectius.

En aquest moment interessa recollir informació sobre l'activitat i l'organització de la mateixa. Encara que es manifesta que també interessa la repercussió a l'aula, en l'anàlisi dels documents (instruments d'avaluació) d'aquests anys, no s'aprofundeix sobre aquesta i es limita a algunes preguntes referents a la "*transmissió de coneixements per part de l'assistent al centre*".

En les actes de la Comissió s'insisteix, però, teòricament, en "*l'avaluació formativa*" perquè cada activitat s'autoavalui.

Aquesta filosofia de fons es manté al llarg de 20 anys, suportant dificultats pràctiques i amb períodes de més o menys intensitat.

Cap a finals de la dècada dels vuitanta es treballa, en total consens amb els centres educatius, en l'avaluació processual, polint-la i millorant-la al llarg dels cursos posteriors i sobretot encaminada a la millora del propi PFZ i de l'activitat. Amb avaluació específica de la pròpia Comissió, cosa poc freqüent en d'altres comissions. La part més creativa d'aquest moment és el sistema de participació a través de diferents nivells i situacions.

Durant tot aquest temps el propi PFZ ha anat elaborant una avaluació final on es valoren més les dificultats trobades al llarg del curs, les propostes de millora que aporten els diferents agents, les dades estadístiques i les definicions d'activitats pel curs següent.

Hi ha una varietat de fonts que aboquen dades per a l'avaluació: els representants dels centres, els representants de les activitats, els representants de nuclis territorials, els assistents a les activitats, els formadors/es, el propi seminari Coordinador, és a dir que l'avaluació no recau únicament en el docent ni en l'activitat sinó que recollint les tendències dels teòrics del moment (veure capítol II) es tenen en compte diferents punts de vista que, un cop contrastats, proporcionen més fiabilitat i qualitat.

Passa el mateix amb les distintes estratègies que s'utilitzen, predominant:

- l'entrevista en equips reduïts (assistents a l'activitat, professorat i representants de nucli, etc.) fins la gran assemblea final oberta a tothom, que d'una manera o altra, hi ha participat
- les reunions informatives i de revisió conjunta i presa d'acords
- els qüestionaris escrits individuals
- sistema de buidat de dades i elaboració d'informes de totes les entrevistes i reunions per a consensuar els acords
- triangulacions o sistemes de reducció de dades en tríades, moltes vegades intuïtives

Passa semblant amb els instruments:

- qüestionaris assistents, formadors, participants al Seminari Coordinador...
- guió de treball de reunions
- guió d'entrevistes semiestructurades
- entrevistes sense estructurar
- quadres de buidat
- llistats d'acords
- informes de treball
- informacions escrites i orals
- informes resum

Des d'aquesta època va quedar marcada especialment i profundament la importància que tenia la visió del centre educatiu, l'autoavaluació de grup, la visió del seminari coordinador i gestor i el debat obert.

Hi havia dos aspectes que presentaven inconveniències:

- la dedicació personal que requeria la coordinació de totes les actuacions generades a l'entorn de l'avaluació-detecció (una persona encarregada de la coordinació general de les coordinacions dels petits grups i nuclis)

- la quantitat d'informació recollida que no donava temps a ésser processada. Si bé es buidava tot, hom s'havia de centrar en els aspectes més rellevants marcats per aquell curs escolar

D'aquí en va sortir la necessitat de comptar amb un/a avaluador/a extern/a. No va ésser una valoració teòrica sobre la influència que podia tenir que algú de fora es dedicés a aquesta tasca sinó que la "teoria" estava resolta, però a la pràctica faltaven recursos per a portar-la a terme. La prova la tenim que, quan el Departament d'Ensenyament, cedeix una persona durant unes hores setmanals, no arriba a poder acomplir les expectatives que hi havia posades i continua essent l'equip gestor de la Comissió que va portant l'Avaluació.

El primer intent d'avaluació qualitativa amb avaluadora externa es dona l'any 1990 però no en pogueren treure massa conclusions, perquè només es va arribar a elaborar un disseny i portar a la pràctica algunes de les entrevistes individuals, com s'explica en el capítol III.

En aquests moments, pel meu estudi, resulta interessantíssim conèixer com els anys 80 hi havia ja establerts uns fonaments teòrics i unes pràctiques que es convertiren en habituals durant uns quants cursos i que s'encaminaven al perfeccionament d'una avaluació qualitativa a fons tenint present tots els implicats menys l'Administració Educativa.

S'havia donat els anys anteriors una complexitat tal que, entre els anys 89-91 de nou hi ha un plantejament de desburocratització i de simplificació dels processos. Aleshores es proposa el PIDE el qual requeria un sistema d'avaluació mixta pel que feia a les activitats i pel que feia a l'impacte en el centre i millor pel que feia a components qualitius per a conèixer la incidència en el centre.

Amb la voluntat d'aprofundir sobre el tema, (veure capítol III i capítol IV) sorgeix una revisió del treball anterior i sobretot es posa l'accent en un concepte molt important que farà variar les estratègies: **el centre com a dissenyador i avaluador de la pròpia formació.**

Un dels aspectes més novador és la creació en els centres dels Grups Pedagògics (GP*) formats per l'Equip directiu i els coordinadors/es de cada cicle. Aquests grups vetllaven per tot el que feia referència a la formació i innovació en el centre, especialment perquè la formació que rebia el professorat s'ajustés al que es veia prioritari en el PAT. I per "*corresponsabilitzar-se de la formulació de propostes i consideracions avaluatives*".

Pren un protagonisme especial el/la Cap d'Estudis que ja quedarà establert pels anys posteriors.

Unes altres novetats decisives foren:

- **la total implicació de la Inspecció Educativa en el projecte**, sense la qual no s'hagués pogut entrar als centres i no s'hagués pogut exigir l'elaboració escrita dels PAT (Plans anuals de treball, predecessors dels PEC)
- **El paper crucial del CRP que es mantenia com element fix al llarg de la història del PFZ** com a secretari permanent i que, a partir del desenvolupament i experiència d'anys anteriors i la coneixença dels centres i la societat de l'àmbit que li pertocava va fer aportacions molt importants

Les fonts fonamentals, en aquest moment, són els centres educatius a través dels GP* (amb les relacions que entre aquest i la resta d'equip de centre tenien establertes) i el PAT, la inspecció, el propi CRP, els assistents i els formadors.

Les estratègies continuen essent variades com en els cursos anteriors, fent especial ús de:

- l'entrevista amb el GP* dels centres (Inspecció i/o CRP)
- reunions de treball preparades entre GP* i la resta de professorat
- les reunions informatives i de revisió conjunta i presa d'acords amb Caps d'estudi i/o GP*
- els qüestionaris escrits individuals (assistents i formadors/es)
- sistema de buidat de dades i elaboració d'informes de totes les entrevistes i reunions
- triangulacions o sistemes de reducció de dades en tríades que continuen essent algunes vegades intuïtives. Es fa servir la triangulació assistent-gp*/Centre Educatiu/PAT (més altres que s'hi afegeixen en llocs determinats, a cops, puntualment (formador/a, opinió d'observació d'Inspecció, història de la formació del centre, història de vida d'assistent...)

Passa semblant amb els instruments:

- qüestionaris assistents, formadors,
- guió de treball de reunions
- guió d'entrevistes semiestructurades amb presentació de documentació prèvia pel treball dins els centres
- entrevistes sense estructurar (Inspecció amb professionals centre)
- quadres de buidat
- informes de treball
- informacions escrites i orals

Els cursos següents es manté el mateix sistema (fins el curs 1992) es procura continuar amb una dinàmica participativa, incentivadora i motivadora intentant aconseguir més poder de decisió en el centre. Aspectes que quedaran tallats durant un temps i després es tornaran a reemprendre. (veure capítol III)

El PFZ mantindrà, amb les modificacions i adequacions necessàries els instruments dels cursos anteriors i les fases d'avaluació final i processal que es vénen portant a terme.

Se centrarà l'atenció, com a fonts principals, en els assistents, formadors i l'activitat en sí. I se simplificaran les estratègies.

No s'accedeix als centres educatius, el locutor directe és el Cap d'estudis i, cada Centre desenvolupa un sistema de relació i reflexió que creu més adequat per les seves característiques, en molts casos coincidents amb l'any anterior (Els GP* abandonats a la inèrcia s'aniran perdent). Un representant de la comissió es reuneix amb els Caps d'estudi i aquests s'encarreguen de la transmissió d'informació, dinamització, priorització i recull de la formació del centre

Inconvenients:

- La cadena d'informació no arriba sempre al professorat de l'aula
- El recull de necessitats de formació no es fa consensuat sinó decidit per l'equip director o, en el pitjor dels casos, es passa un full als docents perquè apunti cadascú "què demana". Aleshores la formació es transforma en una "carta als reis" i perd el sentit de centre que s'havia intentat iniciar.
- Hi ha una nova burocratització de papers que segueixen un cercle (comissió, Caps d'estudi, Centre, Caps, Comissió) i no es continua la creació de consciència de formació
- L'avaluació i detecció es torna més individual i no afectant els processos interns del centre, no arribem a conèixer l'impacte o incidència que la formació pot tenir.
- L'avaluació se centra molt més en el funcionament de l'organització i pel que fa a l'impacte es valora que depèn de diversos factors ja mencionats anteriorment.

Les mancances i la reflexió sobre l'impacte fan que es proposi la realització d'unes activitats que ens proporcionin aquesta incidència de forma segura. És la novetat que s'aporta durant el curs 1991-92 són els "*Seminaris de poble*" i "*Seminaris per a la millora de la practica diària a l'aula*" els quals requerien un treball, una tutela i una avaluació diferent.

En aquest moment es torna a lligar, més que mai, la modalitat de formació a la incidència en el centre ("*al context on es treballa*") i, per tant, a l'avaluació de

l'activitat des d'aquest punt de vista. Es procura augmentar el nivell de qualitat fent una oferta més reduïda i més cuidada amb un formador de vàlua reconeguda i la realització de modalitats d'activitats amb docents que porten una pràctica educativa semblant de manera que els permeti una reflexió conjunta i trobada de solucions. L'horari de la formació i les facilitats de les administracions de poble donaven uns bons resultats que eren aplicables a l'aula. (capítol III)

Els "*Seminaris per a la millora de la practica diària a l'aula*", tot i que requerien més esforç per part de l'equip gestor i més implicació per part de l'Inspector d'Ensenyament, proporcionaven una incidència immediata a l'aula dels assistents de la qual no he sabut si continuava els anys posteriors a l'experiència o no.

En aquest cas l'assistència d'un assessor al Seminari central era decisiva (capítol III) i la forma d'escollir els assistents a aquest que, a la vegada eren formadors dels seminaris de nucli, també.

Assegurava la transcendència la demanda d'aplicació i resultats posteriors (semblança de recerca-acció com els anys 60-70) i l'avaluació venia sobretot marcada per l'observació a l'aula entre els assistents dividits en parelles i les sessions d'intercanvi posterior i elaboració d'informes. A final de curs es va fer servir un qüestionari individual que va afegir dades a les que ja es tenien a través de les aplicacions pràctiques i feren que es modifiqués el sistema de treball el segon curs de l'experiència.

Fou una modalitat, atrevida (per l'horari) però d'incidència segura al centre i pel que fa intensitat d'aquesta depenia molt de la necessitat, implicació i il·lusió de canvi de l'assistent

Més endavant es mira molt el temps de dedicació a l'avaluació i s'accentua la frase que l'avaluació, "*per ésser eficaç no pot tenir més del 10 % de treball de dedicació*" del gruix que comporta l'organització i gestió del PFZ.

D'altra banda també es diu que "*ha de servir pel centre, no només per l'òrgan que l'organitza*". El que no s'ha aconseguit és implantar la modalitat de formació que faria variar la repercussió en el centre. (comportaria una flexibilitat organitzativa de centre que, en aquests moments dels que estem parlant, de la primera part dels anys 90 encara no és possible)

Durant aquests anys es continua realitzant l'avaluació processual i la final. La primera s'accentua amb un sistema de relacions que s'estableix a cada centre com creu oportú i entre representants de centre i Comissió. La prioritat està posada més en la detecció que en l'avaluació, les dades de la qual s'usen per a modificacions immediates i les de final per alguna (poques) modificacions de cara el proper curs.

Els agents de la formació han estat: el professorat representant del centre educatiu a la Comissió del PFZ, el representant del centre educatiu a les reunions que els anteriors convoquen; els formadors/es i els assistents a les activitats

Les estratègies més utilitzades són:

- Reunions informatives
- Subcomissions d'intercanvi entre representants de centre i representants a la Comissió per a la recollida de dades
- Subcomissions de treball per al buidat de dades recollides
- Assistència d'un representant de la Comissió a una sessió de treball de l'activitat per passar l'avaluació
- Elaboració de llistats i informes

I els instruments:

- Guions escrits d'anàlisi per a la reflexió en el centre
- Qüestionaris per a la recollida de dades
- Guió-entrevista per l'avaluador extern de l'activitat
- Bloc de notes d'aquest
- Documentació aportada pel formador/a
- Guió de treball pel buidat
- Informes

Una novetat és la creació d'una figura pont entre la Comissió i l'activitat a la qual tutela des de principi de curs. Resulta molt efectiva a l'hora de fer l'observació i avaluació. Faria una mica les funcions de l'avaluador extern (veure capítol III i IV)

La segona meitat dels anys 90 la implantació generalitzada d'unes modalitats de formació (assessoraments) i la preocupació per a conèixer la incidència en els centres torna a ésser el punt central de la reflexió del PFZ del Vallès Oriental I.

Hi ha un fet novedós i interessant que és l'anàlisi dels centres educatius que no han participat a la detecció. Es planteja la negació de participació com una dada important per a conèixer què els passa a aquests centres en relació al tema. *"qui no participa o no diu res pot aportar elements valuosos a l'hora de treure conclusions"*

Un altre fet és **lligar la detecció-avaluació a les problemàtiques del centre, perquè la formació ajudi a resoldre-les.**

L'altra novetat, molt important, és la realització d'una avaluació qualitativa al costat de les habituals. (capítol III i IV)

Es parteix d'unes premisses:

- *"La formació per a millorar la pràctica amb el canvi d'aquesta no és un fet lineal perquè la relació entre pensament-llenguatge-acció mai és tan ràpid com sembla"*, quan se'n parla.
- *No sabem "fins a quin punt és té el grau de consciència que la formació és font d'aprenentatge, perquè es pugui modificar la pròpia pràctica"*
- *La participació és fonamental*

Aquests dos últims factors poden variar en gran manera l'impacte a curt i a llarg termini. "

Es plantegen unes hipòtesis, uns objectius i segueixen, les divisions establerts per Walker R. (1997) i l'anàlisi de la informació "amb el procediment d'Erickson" (1989)

Varien notablement les fonts d'informació:

- Programa
- formadors/es
- 2 participants per activitat escollida (dues)
- documents
- coordinador/a de centre o Cap d'estudis,
- alumnes
- membres del grup de treball ICE/UB

Varien també els agents:

- formadors/es
- 2 participants per activitat escollida (dues)
- coordinador/a de centre o Cap d'estudis
- alumnes
- membres del grup de treball ICE/UB

I varien els instruments:

- Guia d'anàlisi del programa
- Guió d'entrevista amb el formador
- Guió d'entrevista amb participants
- Guia d'anàlisi de documents
- Guió d'entrevista amb el coordinador del centre
- Guió d'anàlisi de treball d'alumnes
- Guió d'entrevista amb els participants

Molt important: varia la temporització de l'avaluació que necessita dos cursos, el de la formació i anàlisi de la situació i el de l'anàlisi de l'aplicació de la formació i l'impacte.

Entre el meu treball de camp i aquesta avaluació qualitativa dels anys 95-97 hi ha uns aspectes comuns i uns altres diferencials que destaco:

Aspectes coincidents	Aspectes no coincidents
Esforç per la qualitat	Voluntat que tots els agents/protagonistes prenguin consciència que la pretensió és la modificació de la pràctica
La finalitat: conèixer l'impacte amb més elements per fer demanda de modalitat més adequada, orientant futures actuacions i l'aprofitament de la formació	L'avaluació qualitativa s'ha de donar en el centre i repercutir en ell
Experimentar una avaluació més selectiva	Voluntat de generalitzar l'ús d'avaluacions qualitatives que no vol dir generalitzar aquest únic model
Mateixa tipologia d'avaluació qualitativa	Fonts, quan més fonts, més rigorositat en el treball i també més complexitat. No necessàriament han d'ésser moltes, amb 3 o 4 és suficient.
S'avalua el PFZ i la repercussió de l'activitat, no les persones	Revalidar instruments i estratègies (alguns) utilitzats en l'anterior edició

És fonamental la participació	Menys temps (un any en front de 2)
Mostra limitada escollida a l'atzar seguint uns criteris previs	Disseny i organització
Usuaris habituals del PFZ amb més de 3 anys en exercici en el propi centre	Assistents, l'actual mostra és polietàpica
Amb disponibilitat	Tipologia i situació geogràfica de centres
Tècniques d'investigació qualitativa semblant	Activitats (nombre, tipologia, etc.)
Ús de la diversificació de fonts	Formadors/es (tipologia,...)
Recull d'informació semblant	Forma d'adreçar-se als agents és diferent
Focalització constant	Categories i indicadors
Dos criteris de valor d'indicadors	Validació més extensa l'actual.
Reducció de dades en categories rellevants	Treball en equip la primera experiència
Resum de l'essència de les opinions	Instruments diferents
Obtenció de conclusions i interpretació de significats	Treball de camp (parelles de dos la primera experiència, a l'actual una col·laboradora)
	No compartir objectiu (la primera experiència, jo ho he intentat)
	A aquells a qui va dirigida fer-la molt convincent, creïble i útil
	Presca de decisions (en la primera experiència, per a mi és impossible)

A finals dels anys 90 s'afegeix com a novetat: que els centres planifiquin a dos anys vista la necessitat de formació, és a dir, que les activitats tinguin caràcter bianual. Es consolida el sistema de "*conferències encadenades*" per a l'Educació Infantil primer cicle, es contemplan "*separadament*" les necessitats de claustre, d'àrees o d'altres col·lectius específics a l'hora de programar de cara el curs següent i es proposa una modalitat, en fase d'experimentació, per a introduir un sistema de millora en el centre de Secundària, el "*Seminari d'intercanvi d'experiències pedagògiques dins el propi centre*" (capítol IV punt 4.1.6).

L'avaluació, en general de les activitats del PFZ i l'organització del mateix continua essent la mateixa que en cursos anteriors, sempre amb alguna modificació sorgida de la revisió anual d'objectius, estratègies i instruments. El que canvia és l'avaluació de l'activitat experimentada.

Les fonts són els assistents al seminari i l'equip directiu de centre i els materials elaborats

Els agents, els mateixos, i un avaluador/a extern/a (que és representant de la comissió al seminari) que assisteix habitualment (perquè és experimentació) però periòdicament quan no ho sigui a les sessions

Les estratègies:

- observació directa i redacció d'informe per sessió
- contesta de qüestionari final ICE pels assistents i posada en comú amb elaboració d'informe final
- Elaboració d'informe inicial i Final de direcció

Els instruments:

- Informacions inicials escrites des del principi de l'activitat
- Guió d'observació
- Bloc de notes
- Actes de cada sessió
- Materials lliurats a les sessions
- Qüestionari ICE
- Informes

Va resultar una de les "*modalitats de formació més idònies per un model d'intercanvi importantíssim que es va creure possible recuperar*" tant per un intercanvi de saber com pel que fa a una "*formació paulatina en el treball cooperatiu i en una metodologia que, partint de continguts concrets, li proporcionï aprofundiment teòric*" al mateix temps que proporciona al centre una cohesió en la "*presa d'actituds conjuntes davant de temes específics sorgits de la pràctica*".

Hagués estat interessant la continuació pel curs següent però el centre no va poder perquè aquest tipus de formació no es pot contemplar fora de l'horari lectiu com se'ns havia demanat des de Subdirecció General de Formació. Els horaris de Secundària i la mobilitat del professorat, no van permetre continuar l'experiència que prometia ésser més reeixida encara en el segon curs que en el primer.

Sembla que cada curs el PFZ del Vallès Oriental s'hagi anat acostant més a uns objectius que, si bé en general foren proposats fa molt temps enrera (86-87), s'ha de considerar que eren plantejats a llarg termini i de manera que cada any es donessin augments de qualitat i intensitat.

En la formació del professorat i en l'educació en general, hi haurà sempre uns objectius fixes, el que variarà serà el grau d'assoliment, perquè el que es busca és la qualitat òptima del que s'ha proposat i el perfeccionament de tot allò que ajuda a la seva consecució.

S'ha constatat al llarg del treball que el que ha estat una constant en el PFZ del Vallès Oriental i han estat les avaluacions a mitja activitat i al final de la mateixa amb la finalitat de treure'n elements per a modificar, sobretot, aspectes organitzatius.

Quan es va més enllà ja es busca una avaluació de seguiment, formativa, qualitativa i de l'impacte.

Per part de l'organització del PFZ de Granollers, no es fa servir cap avaluació econòmica ni sociològica.

A mida que han anat passant els anys el PFZ del Vallès Oriental ha anat prenent cada cop més una idea més oberta i democràtica del sistema i un tipus d'avaluació més orientadora i crítica. En general s'ha tractat de prendre la tendència de posar més èmfasi en el procés i la presa de decisions que en la mesura de les coses.

No són excloents sinó que es poden relacionar i fer compatibles diferents tipus d'avaluació, cada una, segons el que es vulgui aconseguir. On recau la màxima importància és en escollir l'objecte avaluatiu:

- És l'impacte i efecte de la formació del professorat sobre els alumnes?
- És l'impacte i efecte de la formació sobre la pràctica del professorat?
- És per a conèixer la millora de desenvolupament de PFZs ?

5.3.4 Respecte les modalitats i temàtiques

Les modalitats i temàtiques dins la formació permanent del professorat, també han anat variant seguint el curs dels esdeveniments socials i educatius. També hi juga (sobretot en les temàtiques) el factor "moda" que no he entrat a analitzar. La constant en el PFZ del Vallès Oriental, ha estat la de procurar una gran diversitat d'oferta per donar oportunitat a tots/es els/les docents a rebre el que més s'adequava al seu nivell i al seu treball quotidià. Com ja s'ha vist, de tant en tant, han sorgit unes modalitats preparades essencialment per a l'experimentació que, normalment han durat un parell o tres de cursos.

Des de bon principi (ja els anys vuitanta) es fa un estudi de la tipologia i nivell de potencials assistents a la formació. Les modalitats surten en referència a les conclusions obtingudes.

En aquell moment entre els professionals que estan exercint es troben 3 grans blocs que comportaran 3 tipus d'actuacions i diferents models de formació sota el mateix objectiu: la millora del treball del professorat entesa des de diferents nivells (ho resumeixo):

- 1.- Incidir sobre l'actualització i reciclatge dels mestres
- 2.- Incidir respecte la millora i adequació als canvis promoguts pel sistema educatiu o la societat
- 3.- Potenciar l'aprofundiment, innovació i investigació.

Les actuacions, doncs, aniran encaminades a ajudar els mestres a:

- cobrir deficiències de formació inicial
- aportar nous continguts a professors/es que porten molt temps a la professió
- a sensibilitzar el professorat, perquè vegin la necessitat de progressar en les seves tasques
- a aprendre que les "veritats universals i infalibles" fins aleshores, la ciència i la tècnica les va modificant i s'han de conèixer
- a fer un canvi qualitatiu en la gestió del centre
- a conèixer a fons noves estructures i noves tècniques de treball
- ajudar al professorat, que fa anys que s'està reciclant, perquè pugui aprofundir
- a donar possibilitats a personal de la zona a fer investigacions i facilitar el lligam de la Universitat amb aquests.

És un model mixt que intenta donar cabuda tant a necessitats del Sistema com a tot el personal en la mesura que ho necessita i ve donat per un coneixement profund dels centres de la zona i una detecció de necessitats més acurada de l'habitual, amb un treball més fort i estructurat per part dels membres de l'organització i gestió.

Ens trobem, doncs amb les modalitats habituals de:

- curs (en gran quantitat)
- seminaris (dins i fora del centre)
- conferències
- treball de grup.
- Les Converses Pedagògiques (tret del model de principi de segle) varen ésser l'inici dels intercanvis entre docents.

Pel que fa a temàtiques:

- Actualització i coneixement d'àrea
- Bases psicopedagògiques
- Noves tecnologies (cinema, vídeo i foto fixa)
- Expressió

Els anys noranta es mantenen les divisions i modalitats establertes (es mantindran al llarg dels anys) i s'afegeixen algunes modalitats que en el seu inici foren experimentals:

- Els seminaris de poble (veure capítol III, punt 3.4.2.6.1) que han continuat donant-se en diferents ocasions, segons necessitats puntuals
- Els Seminaris per a la millora de la pràctica quotidiana que es van haver de deixar, tot i la seguretat que es tenia de l'impacte
- Els assessoraments de Centre
- Les trobades pedagògiques monogràfiques
- Les Jornades mediambientals
- Les conferències encadenades

Pel que fa a temàtiques:

- Actualització de coneixements d'àrea
- Bases psicopedagògiques i Teoria de l'aprenentatge
- Estratègies de treball: Gestió de l'aula, Planificació, Motivació, Tractament de la diversitat, Avaluació, Treball d'equip
- Actualització en aspectes específics de la Reforma Educativa
- Professionalitat del professorat: actituds, valors, investigació, comunicació, autoconcepte, estil personal, etc.

També es constata la importància que té la temporització per a segons quines modalitats. Els cursos es preveuen ràpids i intensius, els seminaris al llarg del curs i intercalant jornades de treball conjunt i individual-pràctic en el centre, amb possibilitat de treballar dos cursos; els assessoraments, segons les necessitats i dos o tres cursos de durada, etc.

Remarco com a molt important el **conèixer bé el professorat i el treball que desenvolupa en els centres així com la seva opinió**, per afinar en la proposta de modalitat. L'experiència dels anys del PFZ del Vallès Oriental I ens fan adonar que aquella divisió típica i tòpica que fèiem al principi ara no es podria mantenir. Es troben claustres molt estables i amb una tipologia majoritària de professorat que fa molts anys que es recicla i que assisteix als PFZ. Això no treu que les necessitats de reciclatge i de formació no existeixin, però potser el que se'ns demana és un sistema diferent de portar-les a terme. **La modalitat, actualment, és una peça clau per a la incidència de l'activitat de formació en el centre amb voluntat de canvi.**

L'any 2000, la Comissió del PFZ de Granollers advertia del que s'anava constatant, ja els últims cursos, és que hi ha *"una manca de pensament autònom del professorat (pedagògicament parlant), sense base teòrica ni referents on*

emmarcar les situacions pràctiques" i això feia pensar que s'havien d'establir i potenciar aquelles modalitats de "seminaris d'intercanvis acompanyats de reflexió on aquella pràctica se sustenti".

Ens hem trobat, doncs, al llarg de 20 anys (aproximadament) de Formació Permanent que les modalitats que més han produït millores han estat:

Formació en el centre:

- Materials d'altres llocs on s'ha experimentat. Estudi, anàlisi, reflexió a l'entorn, experimentació, adequació... per centres o grups de centres (pràctica aquí i a Itàlia amb bons resultats)
- Investigació-acció. Fomentar projectes de treball proporcionant els assessors que siguin necessaris
- Seminaris de centre. Unificar metodologies, i canvis, condicions per a la millora de la qualitat i tasques d'innovació. Cohesió de grups de treball
- Seminari d'intercanvi d'experiències pedagògiques i didàctiques del propi centre (professorat experimentat amb algun aspecte concret, amb elaboració de materials específics, amb alt nivell de contingut sobre un tema, etc. traspassa als altres companys/es, debaten el tema i, si és comú, intenten una aplicació que es veu revisada posteriorment)
- Contactes entre centres investigadors, no necessàriament de la pròpia zona) per intercanviar-se les experiències.
- Per a treballs d'aprofundiment i innovació en aspectes específics: grups de treball dins el propi centre
- Per elaboració de materials: Seminari de centre i Seminari intercentres amb necessitats comuns
- Lectura de llibres pedagògics actuals que fomenten la reflexió i la teoria i debat amb l'autor o algun expert

Formació fora del centre:

- Per a reciclatges i informacions generalitzades: curs, conferències, trobades pedagògiques
- Per elaboració de materials: Seminari de centre i Seminari intercentres amb necessitats comuns
- Per a treballs d'investigació: grups de treball oberts
- Intercanvi d'aspectes pràctics concrets entre centres, hom coneix un treball reeixit d'un centre educatiu i un altre que li falta o falla aquell aspecte, es posen en contacte els dos equips. Molt adaptable a necessitats de secundària per a les àrees
- Tornar a recrear una versió "-FOPI" per aspectes institucionals prioritaris. Formació en horari lectiu (Seminari específics)
- Seminari de poble, al migdia (amb dinar inclòs)
- Grans Trobades com inici i motivació de petits seminaris de treball posterior
- Seminaris per a la millora de la pràctica docent intercentres
- Conferències encadenades per a divulgació de temes comuns a molta gent
- Lectura de llibres pedagògics actuals que fomenten la reflexió i la teoria i debat amb l'autor o algun expert
- Entre dos o més centres, recollir problemàtiques ("petites") comuns, i debate-les entre els dos claustres per obtenir un resultat (per ex. formes d'entrar a classe, ús de les biblioteques,...)

Cal que sempre es tingui present que la garantia d'una bona formació també va acompanyada de:

- Una bona detecció de necessitats i la canalització d'aquelles que s'hagin confós com a formació i que s'hi pot donar resposta des del CRP amb materials o facilitant contactes d'un dia o dos o fent ús d'un professional sobre el tema només en moments puntuals, etc.
- **Uns formadors/es solvents capaços de resoldre preguntes, provocar necessitats d'intercanvi i reflexió.** Facilitar l'accés als grans investigadors i teòrics del moment amb conferències participades o taules rodones.
- En aquests moments de principi de s. XXI no es pot oblidar el gran debat al voltant de la temàtica de l'ús de **les NTIC i la relació amb la informació escrita.** Des de totes les vessants i àmbits (intel·lectual, comunicatiu, informatiu, formatiu...)

Totes **aquelles modalitats que han estat proposades pels propis centres** amb acord dels assistents a la formació i fins i tot amb la formulació de demanda escrita i amb especificació de proposta del formador/a concret, han donat un resultat excel·lent pel que fa a la incidència a l'aula i al centre, sempre i quan hagin mantingut unes **característiques determinades (regularitat de trobades, interès d'experimentació, formador/a adient, participació intensa, pràctica basada en la teoria,...)** Trobem així al llarg dels anys que tant han estat importants els intercanvis, com curs en centre, com assessorament, com seminari de temes comuns, com transmissió en centre, com seminaris de poble,... El que cal és trobar modalitats diferents, si cal mixtes, per a potenciar la incidència.

Les temàtiques de la formació de zona han de venir donades pels centres educatius però el PF ha d'incidir en aspectes que, de vegades des del centre no es veuen, per exemple la necessitat de bases teòriques que permeten entendre les causes i els fins, la necessitat de tenir referents on emmarcar les situacions pràctiques, ...

"L'educació haurà d'introduir altres llenguatges en el procés educatiu més enllà de la lectura i l'escriptura. El coneixement circula també a través d'altres codis..." " Hi ha una sèrie d'habilitats importants (habilidades básicas, UNESCO, 1990) com la millora de la parla, el discurs narratiu, la consciència crítica, el debat, el treball conjunt i sobre tot el diàleg que ha de permetre la construcció d'un pensament capaç de seleccionar informacions..." "Es tracta, en definitiva, de propiciar sobretot un aprenentatge dialògic en el que la relació educativa s'entengui com un procés de comunicació intersubjectiva" (Imbernón, F. , 1999, p. 78). Aquestes són algunes temàtiques importants que es necessita treballar en la formació del professorat d'ara endavant.

Tot això es pot aconseguir a través de canvis de modalitats i de tractament diferent de les temàtiques. Aquí hi té molt a dir la Universitat.

5.3.5 Respecte a aquells elements fixos al llarg dels anys i aquells elements variables que han estat motiu de canvi efectiu i eficaç

Aspectes o elements fixos, permanents, constants del PFZ del Vallès Oriental l que fan pensar en una consolidació i necessitat de manteniment de cara el futur i per a l'estabilitat d'una formació permanent del professorat descentralitzada:

- la pròpia formació permanent a la zona des de 1970: la tradició
- trobar persones que, voluntàriament, han organitzat formació a la zona
- la voluntat de canvi per a la millora organitzativa
- apropar la formació als centres geogràficament (descentralització geogràfica de les activitats)
- que el centre sigui qui es responsabilitzi de la seva innovació
- unir formació permanent i PEC i aula
- compromís a la zona amb la renovació i innovació pedagògica des de tots els punts de vista
- proporcionar infraestructures per a l'intercanvi
- tenir en compte sempre la dialogicitat i afectivitat
- cert nivell d'investigació dins les comissions de diferents PF
- una quantitat (determinada segons els anys) de formadors/es de la pròpia zona
- preocupació, perquè els centres tinguin el màxim d'informació (transparència de tot tipus)
- prioritització del PFZ en el Pla de Treball del CRP
- la participació que té com a base el claustre i com a canal els Cap d'Estudis
- la preocupació per fer arribar als centres una oferta de formació molt racionalitzada i pensada
- treball de reflexió sobre la detecció i avaluació d'activitats per a una millora (incidència)
- subcomissions (o seminaris o grups de treball,...) de reflexió dins la Comissió
- atenció a la diversitat de necessitats del professorat. La filosofia que el mestre sigui el propi agent de la seva formació i aquesta li representi un canvi en profunditat
- l'autocrítica de la comissió organitzadora
- model mixte de PFZ pel que fa a modalitats
- la reivindicació constant per a la millora
- el treball enfocat no només a organitzar formació sinó a realitzar una pedagogia d'aquesta i una pedagogia de l'avaluació creant consciència dels esdeveniments

Aspectes o elements variables, provocadors de canvis que fan pensar que si haguessin tingut oportunitat de consolidació s'hagués pogut aprofundir molt i que, en aquests moments encara n'hi ha de recuperables:

- el control sobre el procés de la pròpia formació per part dels docents
- la lliure disposició de l'economia per a ésser utilitzada segons ha pogut convindre a les necessitats de formació (modalitats, especialment) de la zona
- el disseny del PFZ aprovat pels representants de centres i institucions de la zona i lligat al punt anterior
- l'accés als centres educatius per a conèixer les necessitats i la incidència de forma directe i sense papers mediadors
- experiències concretes sobre modalitats i avaluació (no han durat més de 3 cursos sense ésser modificades)
- recull de les problemàtiques dels centres en lloc de recollir "demandes de necessitats" (s'està en aquesta línia)
- aspectes de gestió i organitzatius
- l'avaluació qualitativa a la pràctica
- agents externs per col·laborar en el PFZ o en l'avaluació

- la informatització
- tutela o col·laboració en les activitats per part de membres de la Comissió
- factors externs (ex. locals)

SEGONA PART

5.4 Informe sobre el treball de camp específic per a la comprovació d'instruments

Els informes que aporten les dades que es treuen de les diferents entrevistes, en aquest cas no els considero rellevants per al lector i els he col·locat als annexos. Ja havia especificat abans que els resultats no ens eren tan importants com la validació de les tècniques i instruments utilitzats ja que el temps que dóna una llicència no permet més.

Sí que de la lectura dels informes se'n desprenen uns aspectes interessants per a destacar dels quals exposaré només algunes frases a tall d'exemple. Amb un afany de prendre quelcom important de totes les aportacions, utilitzo la tècnica de reducció d'indicadors i categories a unes metacategories fonamentals que engloben tots els altres:

5.4.1 Assistència i expectatives professionals

1.- Assistència a l'activitat del PFZ

Pel que fa als centres educatius consultats veiem que els equips directius enfoquen la formació molt diferent segons la cohesió, composició del claustre i treballs previs (siguin de centre o de formacions anteriors).

El claustre influeix en la participació del professorat només en els casos que hi ha plantejament ideològic i pedagògic clar, estructurat i explicitat en els PECs i el que influeix, en molts casos, és el lloc i la franja horària on es desenvolupa la formació.

També els interessos individuals del professorat són un fort component *"en aquest cas -pedagogia terapèutica -encara que mínimament coordinada amb la resta de professorat de l'IES queda força aïllada i per reflexionar i millorar la meua tasca es fa imprescindible un fòrum, una activitat, un espai comú de debat i intercanvi d'experiències amb altres professionals que desenvolupin la mateixa funció en els seus centres"*. (entrevista a C., 2000)

En general els centres mantenen amb els organitzadors del PFZ unes trobades periòdiques del representant de centre en les reunions habituals establertes, però molts dels assistents no se n'assabenten o no tenen canals d'informació ràpida interna (sobretot en claustres grans i secundària).

El punt de referència dels formadors/es és correcte, acostuma a ésser, en primer lloc la institució o programa que els fa la demanda i en segon lloc **el CRP que és punt fonamental de l'engranatge de formació a les zones, perquè és qui té contacte directe amb tots els agents.**

2.- Expectatives professionals

Per les entrevistes fetes hauríem de treure la conclusió que existeix una consciència desenvolupada, que fins i tot porta angoixa als professionals de l'ensenyament, a l'hora de plantejar-se el seu rol professional *"el professorat ha d'estar format per preparar a l'alumne cap un món laboral canviant, per tant caldrà donar moltes eines i recursos als alumnes, treballar les actituds i ensenyar a viure i a convida amb una gran capacitat d'adaptació a l'entorn. Manifesta que actualment no els estem preparant per aquesta societat d'un futur immediat"* (entrevista C., 2000)

Veuen expectatives de millora professional i personal en la formació, però tenen por de les aplicacions, excepte aquells professionals -i sempre parlo dels entrevistats- que tenen expectatives i voluntat de canvi en la tasca quotidiana personal i individual. En les tres mostres s'ha vist que són conscients que allò repercuteix en l'alumnat però en cada una es despenia una intensitat diferent (en l'assessorament, en el curs, en el treball de grup).

Pel que fa a l'avaluació de la formació les afirmacions no són gaire diferenciades, l'habitual es realitza *"com una tasca burocràtica que l'activitat comporta"* excepte en el moment que se'ls planteja "cara a cara" altres qüestionaments. Reconeixen, però, que els **costa temps pensar i que no el tenen**.

La certificació d'assistència com a promoció professional no es discuteix tot i que aquests professionals han coincidit que *"no preocupa, però que és important un reconeixement"*.

3.- Situació del grup classe

Aquest aspecte no el descriu, perquè cal fer-lo de cada activitat separatament.

En el cas de la Comissió del PFZ és l'aspecte més important per a veure si l'actuació ha produït canvis o no.

5.4.2 Relacions dins l'activitat

4.- Relacions dins el grup, amb el formador/a entre ells

En els casos de formació en el centre és diferent que en el cas del curs i també depèn molt del tarannà de les persones que componen el grup.

En el nostre cas podem dir que el formador (X) que va assistir a l'entrevista és un exemple del que busca i procura el PFZ del Vallès Oriental que segons la secretària del mateix ha arribat a rebutjar alguns formadors/es per no coincidir en plantejament pedagògic coherent amb els criteris i objectius de la Comissió o no adaptar-se a les necessitats del grup. *"S'ha donat el cas que un mateix formador, dins el mateix PFZ i dins el mateix curs, ha tingut una incidència i acceptació per part d'un centre i no l'ha tingut per un altre."* (representant Comissió, 2001) Tot depèn d'on està cadascú i les circumstàncies que envolten a tots els agents.

El formador que va a donar el curs obert té la dificultat de la diversitat de demandes que ha de consensuar en un principi. El formador/a que està dins un grup de treball està al servei d'aquest igual que l'assessor/a d'un centre *"Les expectatives globalment s'han portat a terme encara que s'adapten molt a les necessitats reals dels moments el que fa que s'aprofundeixi més en algunes situacions que es plantegen que en altres."* Diu Z, la coordinadora del Grup de Treball

El que és comú en els tres casos és que abans d'iniciar el treball sobre el tema, hi ha sistemes diferents de consensuar les tasques que es desenvoluparan.

No es planteja des del principi una avaluació del treball portat a terme.

5.4.3 Modificacions produïdes després de l'assistència a l'activitat

2.- Canvis produïts en el treball d'aula

El que es desprèn de l'assistent al curs és que no es pot posar a la pràctica més que alguns recursos escassos (coincideix que aquesta activitat ha començat el segon trimestre) tot i que, per les característiques del seu centre, es podrà portar a terme un bon treball i ja planteja la necessitat d'un aprofundiment

L'assistent al Grup de treball pot concretar més i ensenya uns materials que han fet variar aspectes a l'aula, els recursos que es fan són necessaris perquè "la situació és que cada alumne té la seva pròpia problemàtica i la solució o proposta que s'aplica és, per tant molt específica, però el fet de compartir experiències amb altres professionals facilita nous recursos en quan a relacions interpersonals i noves estratègies d'intervenció"

L'assistent a l'assessorament, per les característiques d'aquest i del centre, ens remarca que ha incidit sobre tot en les actituds del professorat i, per tant, a l'aula i l'alumne, perquè han estat evidents les actituds que es desprenen. (Fins ara cada mestra cuidava el seu grup, ara, tots els infants són atesos per totes, tenen més varietat de recursos... (entrevista a A., 2001)

Els punts que segueixen els deixo sense exemplificar per no estendre'm

3.- Variacions del material d'ús freqüent a l'aula

4.- Canvi en la motivació dels alumnes

5.- Modificacions a altres àrees

6.- Canvis en relació als altres companys mestres

7.- Aspectes específics de l'àrea treballada

Ja he avançat que no seguiria amb l'exemplificació que és molt coincident amb el que he dit en aquest mateix capítol obtingut de la història del PFZ. Les modalitats, les influències existents, els motius de canvi, les motivacions, etc. coincideixen.

5.4.4 L'avaluació ha estat al mateix temps una situació d'aprenentatge

Participació en l'avaluació de qualitat de l'activitat del PFZ

5.4.4.1 Sobre l'instrument utilitzat per conèixer l'aportació del Centre Educatiu

El centre educatiu que tenia més clara l'aportació de la formació era el de l'assessorament. El de l'activitat de secundària tenia coneixement del treball que portava a terme el professor assistent i el del curs exemplificat en el capítol anterior també els "constava" l'assistència per la possibilitat que hi ha de treball de cara el proper curs. En general, però s'han vist dues coses:

- És molt important qüestionar el centre sobre la formació, perquè l'obliga a posicionar-se (si no hi ha plantejament) o bé li interessa que es conegui el seu treball (si el plantejament existeix)
- En general on hi ha plantejament de claustre és on es dóna l'assessorament. (el centre de secundària explicita *"només es demana l'assistència quan la*

formació es realitza en, i pel centre")

Els centres veuen interessant que des dels PFZ es plantegin elements de reflexió i interpel·lació, perquè motiven, i aquest n'és un.

5.4.4.2 Sobre l'avaluació en els PFZ

L'opinió general és la que resumeixo extret de l'informe de l'entrevista a un dels assistents *"Fins ara només havia participat en les avaluacions processals i final de les activitats de formació que havia realitzat i generalment ho valorava com a "tràmit burocràtic de l'activitat". "Personalment no li aportava res, era el traspàs de la valoració que ell com assistent en feia. Desconeix els resultats de les avaluacions finals de forma global i l'ús que se'n fa.*

La participació en aquesta avaluació qualitativa, encara que li ha reportat feina –dedicació de temps de reflexió i d'entrevista-, li ha estat molt significativa. L'ha ajudat a aprofundir en el que participava en aquesta activitat, quines eren les seves necessitats concretes, com se li anaven donant resposta puntualment a cada una d'elles o quines quedaven més o menys acomplertes. En definitiva li ha servit per fer una reflexió seriosa i en profunditat sobre la formació del professorat en general – situació i necessitats- i sobre la seva pròpia formació. Constatar que la reflexió, imprescindible per poder avançar, "molts cops queda relegada pel "fer i fer" constant, com que les pressions i demandes com a professionals de l'ensenyament són moltes fa que constantment actuem sense fer una parada en el camí: reflexionar i després actuar". (entrevista, C.)

Crec que l'aportació és prou clara i entenedora per fer-ne cap comentari i, encara afegeixo:

"...manifesta que enguany ha estat diferent: "el fet de plantejar-me a través dels qüestionaris i entrevistes una sèrie d'interrogants m'ha ajudat personalment a reflexionar i aprofundir més en l'activitat que estava realitzant i amb els motius que em portaven a fer-la. A donar-hi la màxima importància i a compartir-ho més amb els meus companys, encara que ja era una voluntat inicial, però n'he estat més conscient i m'he auto-obligat fent de motor del tema".

Ens pregunta si els resultats poden ser-li útils i ens indica, també, que li agradaria conèixer els resultats d'aquesta participació en l'avaluació qualitativa del PFZ. Els resultats globals de les avaluacions de formació no arriben mai als assistents i pensa que és interessant per conèixer les modificacions si és que es plantegen i per potenciar als formadors més vàlids diu "els que realment són formadors de formadors. No tothom serveix." La figura del formador, insisteix tal i com va fer en la primera entrevista, és essencial. En el seu cas determinant..." (Entrevista B.)

Els formadors veuen que *"La relació amb l'avaluació de les activitats del PFZ en general ha estat fins ara poc significativa i quan, a vegades, hi ha hagut alguna incidència, (parla d'altres activitats), ens posem directament en contacte amb el CRP"* un altre afegeix que si bé li ha significat *"Una estona de pensar-hi i un temps, m'ha permès reflexionar, i la reflexió sempre és positiva, m'he adonat, però de la solitud i la poca atenció que es té als formadors"*. (Entrevista X.) Veiem, doncs que els formadors/es coincideixen amb els assistents.

És molt important adonar-se que les avaluacions que fem fins ara, només són útils a aquells que organitzen i dissenyen la formació. És molt important que les persones que s'estan formant vegin que els interessa "aturar-se a pensar" i a compartir l'experiència.

L'avaluació qualitativa té una aportació més gran i directa que la processual.

Pel que fa als instruments tenim dues opinions clares, si els hem donat prèviament als diferents agents, perquè hi reflexionessin, tret del de centres i organització, la majoria ha coincidit que es feia massa llarg a l'hora de preparar-ho i de parlar-ne.

Si es realitza l'entrevista directament com que hi ha un diàleg fluït, encara que les qüestions a tractar siguin les mateixes, resulten més interessants i amenes.

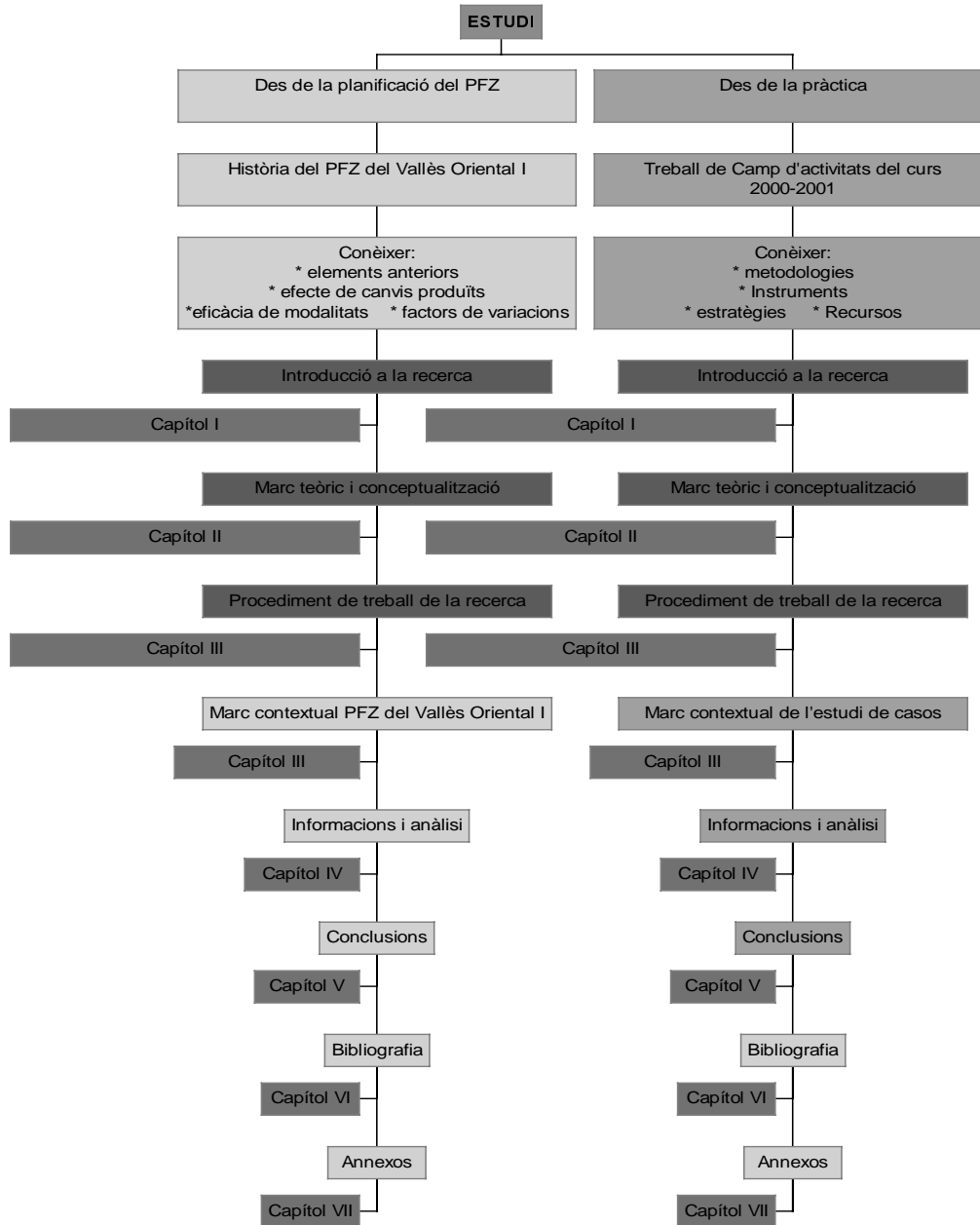
Si es fa ús de la roda: és divertit, hi juga un paper important l'humor i es trenquen "gels"

TERCERA PART

5 Consecució d'objectius, tendències i orientacions

5.5.1 Resum de la proposta d'estudi i objectius

Tots som conscients que el procés educatiu és summament complex i per tant hi ha una gran dificultat en aïllar els diferents elements que el formen i els diferents factors que hi incideixen. Per tant, les interpretacions que es puguin fer sempre seran subjectives, però crec que "*La reinterpretació de les sensacions personals de l'investigador en termes socials, és un procés del qual es pot aprendre... No podem prescindir, tampoc de les impressions subjectives.*" (Walker,R., 1997, p.105)



Què es pretenia amb aquest estudi?

- a) Constatar que, malgrat el temps que s'està parlant de l'avaluació de la formació, els models que s'han posat a la pràctica encara no han produït les mesures de millora qualitatives necessàries
- b) Constatar que la innovació dins l'aula i el centre educatiu, en relació a l'esforç anual de recursos organitzatius, econòmics i de temps que s'hi aboquen, es dona poc. Que a partir del recull d'experiències anteriors del PFZ del Vallès Oriental I (Granollers), es poden trobar altres models de formació que aportin graus més elevats de qualitat en el centre promovent, si més no, un debat sobre el tema.
- c) Que la utilitat de l'avaluació no ha de ser un mer sistema de control i demostració de dades sinó que ha d'ésser útil en el propi treball. Que el procés avaluatiu i de formació ha d'estar incorporat en el centre com a eina de millora d'aspectes concrets i tenint en compte el marc, únic per cada centre, on es desenvolupa.

Objectius generals de la recerca

- **Proporcionar a les diferents Comissions de PFZ**, que estan treballant en aquests moments, **una informació rellevant** sobre el tema que els permeti contrastar la seva pràctica per tal d'orientar la presa de decisions respecte l'avaluació i la millora de les modalitats de formació.
- **Aportar un model d'avaluació de l'impacte de la formació** dins els PFZ **que permeti conèixer el grau d'eficàcia de l'actuació** de la gestió de la formació portada a terme per tal d'orientar la presa de decisions per a la millora de les modalitats de formació
- Facilitar diferents estratègies i instruments d'avaluació dins el PFZ remarcant aquelles que proporcionen una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte per a la presa de decisions vinculades a la proposta global de la formació.
- **Apropar als centres el concepte de formació-avaluació com a millora de la tasca docent** i la introducció d'un aspecte motivador que ajudi a dinamitzar claustres vers el canvi.

Altres objectius a explorar i que se'n poden derivar

- Entendre, des d'una perspectiva històrica i amb uns fonaments teòrics la tasca avaluadora lligada al model de la formació i exposar alternatives de millora.
- Analitzar, des d'una perspectiva històrica i de forma breu, el desenvolupament del PFZ del Vallès Oriental I
- Aconseguir un sistema d'avaluació dels efectes que produeix la formació apropiada al centre i que sorgeix de les seves pròpies necessitats.
- Posar atenció a la necessitat d'un canvi de la formació permanent, adequant-se a les necessitats que s'exigeixen al Centre Educatiu per part de la societat en contínua evolució i canvi.
- Proposar una orientació dels canvis que comporta dins el Sistema Educatiu el fet que es prengui l'avaluació qualitativa com a model i, en conseqüència, nous models de formació que requereixen estructures organitzatives diferents

He recordat, en les pàgines anteriors, el sistema d'estudi, des de quines vessants l'he pres i la utilitat que pot tenir. Ara, reviso els objectius que em proposava en els inicis. Serà a partir de la lectura d'aquests que analitzaré la seva consecució.

En primer lloc crec que es pot dir que s'han aconseguit els objectius proposats en el Projecte de Treball. En faré un breu resum per constatar-ne alguns aspectes més rellevants.

Pel que fa a la utilitat de la recerca que he desenvolupat, no sé si la realitat i el temps em podran donar la raó pel que jo creia que podria ésser útil, potser sí, aquest és el desig. Ara el que em cal, és demostrar que a través del treball he pogut complir els objectius que em proposava. A partir d'aquests he desgranat els punts que conformen aquest últim apartat del capítol V.

Vull deixar palès que com diu Walker, R. (1997, p. 107) "*La investigació educativa és, en sí mateixa, una activitat educativa i també un procés educatiu*" i corroboro la frase, perquè la recerca m'ha estat extremadament útil i satisfactòria, tal com era un dels meus objectius.

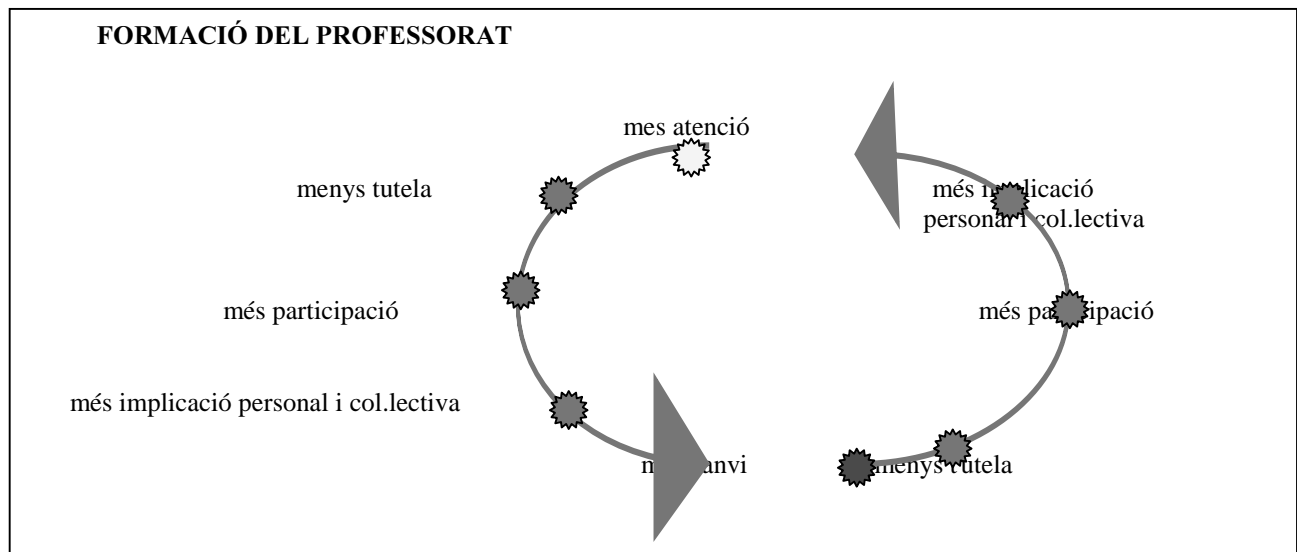
L'objectiu personal ha quedat aconseguit en escriure pels coneixements obtinguts en diferents àmbits: la lectura teòrica, la seva relació amb la pràctica, la reflexió sobre el treball propi realitzat en tasques de formació del professorat durant 33 anys, l'aconseguí acabar una memòria tan extensa en un temps, (per a mi "rècord"), relativament curt, l'aprenentatge que he pogut fer al costat del professor Imbernón, etc.

5.5.1.1 Informació sobre la recerca: desenvolupament i avaluació

Objectiu: *Proporcionar a les diferents Comissions de PFZ, que estan treballant en aquests moments, una informació rellevant sobre el tema que els permeti contrastar la seva pràctica per tal d'orientar la presa de decisions respecte l'avaluació i la millora de les modalitats de formació.*

D'aquesta Memòria que presento se'n poden treure alguns apartats i fragments que permeten fer arribar a cada una de les comissions dels PFZ la informació recollida. Crec que d'una forma més o menys semblant, amb temporitzacions diferents, es pot haver desenvolupat la història de cada PFZ de la resta de comarques catalanes. És evident que cadascú hi haurà posat més intensitat o menys, que s'haurà aturat en uns temes més que d'altres. No crec, però, que hagin pogut fer el resum dels anys anteriors ni hagin pogut portar a terme el sistema d'avaluació qualitativa que a la zona del Vallès Oriental i s'ha tingut la sort d'experimentar en dues ocasions. Per aquesta raó estic segura que les informacions que es troben en aquesta Memòria (fins i tot les històriques i els annexos) poden ésser molt útils a les Comissions d'altres zones.

Penso que, fer arribar a les Comissions dels PFZ aquesta informació, pot ajudar a una reflexió de molta importància en aquest moment on tots ens veiem abocats a activitats constants sense espais ni motivacions explícites a la reflexió. Al meu entendre no podem perdre de vista la finalitat més important de la formació permanent del professorat, cap de les persones que dissenyem o organitzem els PFZ hem d'oblidar que els **veritables beneficiaris de la formació institucional per a docents han d'ésser els nens i nenes**. El major o menor augment de "sapiència" del professorat ha de revertir a la pràctica sobre l'alumne i indirectament en el Sistema Educatiu. Es fa necessari establir i exigir un sistema de treball iniciador d'un cercle que va creixent:



De la petita mostra de companys/es d'altres Comissions, que he pogut obtenir, en trec l'apreciació que quasi bé podem assegurar que a totes les Comissions dels PFZ es desenvolupa una avaluació final. Aquesta té la dificultat, com ja he dit en capítols anteriors, que, al fer-se en acabar les activitats i ésser recollida pels Programes i Institucions, la Comissió no en pot fer ús fins ben entrat el curs següent. Per tant d'un curs per l'altre, difícilment se'n poden extreure conseqüències aplicables ràpides perquè, com bé se sap, la planificació de la formació es comença el mes d'abril i s'acaba el juny del mateix any. **Hi ha un desfament de temps molt important que presideix tota l'organització actual dels PFZ i que afecta molt les avaluacions.**

És cert que la Comissió en fa anàlisi posterior però només en pot treure algun detall d'alguna activitat en concret i, evidentment, els aspectes quantitius i formals i d'altres aspectes que ja no és possible que modifiquin res d'un curs per l'altre, perquè la proposta d'activitats ja està definida. A part, en l'estudi que es va fer, a fons, en el PFZ del Vallès Oriental I durant el curs 98-99, també es va veure que, les finals, no donen dades generalitzables pel que fa a aspectes qualitius. Cada activitat s'ha d'analitzar per separat per conèixer més fidelment el context, situacions, aspectes concrets que hi influeixen.

L'anàlisi de les avaluacions realitzades a final de curs és molt complex i després d'analitzar les de l'ICE i de reflexionar en conjunt sobre l'instrument, al PFZ del Vallès Oriental I es va constatar que la quantitat d'informació que se'n treia, en molts pocs casos la Comissió la fa servir (com trobem en altres Comissions, ni tan sols per no acceptar un professor que no ha anat bé de cara el curs vinent). **Si que poden ésser útils a les institucions que les proposen, però no a les Comissions** i molt menys als assistents a les activitats els quals es limiten a omplir el qüestionari l'últim dia de forma ràpida i com a pur tràmit.

Ja no és tan segur que tot l'àmbit català realitzi una **avaluació processual la qual aconsellariem com a molt convenient**, per a la Comissió, per a poder resoldre i modificar aspectes i actuacions més immediates pel bon funcionament de les activitats i per mirar d'incidir una mica més en la millora de l'impacte en el centre educatiu.

El material que presento en aquesta Memòria permet fer una valoració serena de l'organització, funcionament i adaptació de l'avaluació qualitativa i seria bo que fos incorporada cada curs en algunes activitats, pensant en la incidència al Centre i en benefici dels assistents a la formació i com a part del procés d'aquesta.

Amb això crec que l'objectiu de facilitar a la resta de Comissions un material que els *"permeti contrastar la seva pràctica per tal d'orientar la presa de decisions respecte l'avaluació i la millora de les modalitats de formació"* queda acomplert.

5.5.1.2 La perspectiva històrica de cada Comissió com element de millora

Objectiu: *Entendre, des d'una perspectiva històrica i amb uns fonaments teòrics la tasca avaluadora lligada al model de la formació i exposar alternatives de millora.*

Al llarg de la història de tots els PFZ hi ha hagut infinitat d'ocasions que s'han donat elements innovadors, ja sigui respecte l'organització, modalitats, avaluació, detecció... i que no han pogut conèixer més que aquells/es que hi han treballat directament.

Per entendre la situació on està cada comissió és bo saber d'on es ve. La història del PFZ del Vallès Oriental I ens ha proporcionat moltes innovacions que han format part de l'evolució del mateix i desconegudes com a tals pel món docent de la nostra pròpia comarca. Fins i tot per algunes persones que al llarg dels anys han passat per la Comissió ha mancat aquesta consciència històrica. I tenint-la, és molt valuosa a l'hora de fer anàlisi i propostes actuals perquè hi ha aspectes de referència i situacions d'èxit i fracàs aprofitable com a reflexió.

Com he dit abans, la història del Vallès Oriental no pot allunyar-se, en els aspectes generals, de la resta d'històries de PFZ encara que cadascuna de les Comissions tingui la seva "història particular" i, amb ella, els punts d'inflexió pròpia, que li són útils. Els grans moviments sociològics, les mogudes polítiques, els canvis generals del Sistema educatiu, han afectat a tots de forma semblant, no igual. Per tant, hi ha una part de la història del PFZ del Vallès Oriental I que serà paral·lela a la dels altres i que pot ésser útil llegir-la mentre es contrasta amb els fets reals i vicissituds que han marcat la vida de les Comissions de cada comarca.

Pel PFZ del Vallès Oriental I, li serà útil tenir aquesta recopilació de manera més especial. No pas per nostàlgia històrica sinó perquè li permetrà entomar de nou alguns aspectes adormits al llarg del temps. Es poden recuperar modalitats i sistemes d'organització anterior que encara són vàlids per incidir en els centres. Es poden evitar elements no funcionals dels quals estem alertats. Aquesta serà la proposta que es podrà fer. No cal inventar sempre - tot ja està inventat? No ho crec, però... -recuperant, reciclant i adaptant també podem fer molta feina. Sabem el que ha anat bé per aconseguir millores, mirem de fer-ho servir de base per avançar en l'estructura de noves millores.

En l'aspecte avaluatiu s'ha fet evident i es veu més si s'agafen els instruments recollits als annexos, que sempre (en el PFZ del Vallès Oriental I) s'ha anat evolucionant en conceptualització, incorporació, interrelació amb el centre i instruments i estratègies més precisos. De vegades els canvis no han d'ésser "revolucionaris" (vull dir totals), per millorar qualsevol cosa n'hi ha suficient en fer servir les primeres pedres i anar vestint l'edifici mica en mica.

5.5.1.3 Model d'avaluació de l'impacte o de la incidència de la formació

Objectiu: Aportar un model d'avaluació de l'impacte de la formació dins els PFZ que permeti conèixer el grau d'eficàcia de l'actuació de la gestió de la formació portada a terme per tal d'orientar la presa de decisions per a la millora de les modalitats de formació

En els diferents capítols que precedeixen a aquest es troba tota la informació del procés des de dues vessants:

1. El procés històric de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental, que l'ha dut a aconseguir una sèrie d'elements que ajuden a conèixer l'impacte i sobretot ajuden a les modificacions immediates any rere any
2. L'experimentació que he realitzat ara, durant la llicència, de la qual s'ha explicat detalladament el procés que he seguit per a la definició del model, d'estratègies i per a l'elaboració dels instruments.

No cal pas ara repetir-les sinó cridar l'atenció una vegada més sobre el tema que considero tan important. Ja el curs 87-88 es considerava l'avaluació de l'impacte com una fal·làcia, recordem: *"Un tema que considerem important en el PU és la incidència als propis centres de les activitats realitzades... s'ha d'aprofundir ja que és complex i difícil i planteja dificultats en la seva avaluació"* així es deia a la Memòria del Pla Unitari de fa al voltant de 13 anys *"... Ens trobem des de la transmissió puntual, anecdòtica i poc sistematitzada a una transmissió seriosa, profunda, incardinada en el propi treball realitzat (casos esporàdics de grups de treball amb components de mestres bàsicament de la mateixa escola) passant per models intermitjos..."* Passada més d'una dècada, podem dir el mateix?. És cert que sempre hi haurà graus diferents d'aprehensió, però també és cert que les propostes per part de tots aquells/es que dissenyem i organitzem els PFZ han anat incorporant i han de provocar, més encara, la incorporació de la formació en els centres com a eina de treball. L'avaluació per si mateixa i de forma única no produeix canvis, però ajuda a aconseguir-ho.

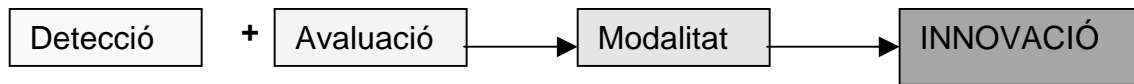
Aquesta és la veritat, l'avaluació qualitativa és més complexa, sobretot quan s'inicia per primera vegada i en conèixer la incidència i l'impacte de la Formació a nivell d'aula i de centre comporta dificultats, aprenentatge, molta reflexió i temps. No es pot realitzar de forma generalitzada, però es fa urgent i necessària per a quines activitats i, sobretot, pel professorat dels centres educatius. Quan un centre ha agafat la dinàmica d'una avaluació qualitativa, és ell mateix qui la proposa i demana els agents externs que necessita per a portar-la a terme. Se li fa important per veure els canvis produïts, "la rendibilització del seu temps" i més si aquesta avaluació respon a plantejaments, necessitats i problemàtiques internes.

A la pràctica, les Comissions del PFZ i la pròpia Subdirecció General de Formació, necessita una avaluació que li indiqui els canvis d'actuacions immediates, organitzatives, més adients i per aquesta raó ens és prou útil l'avaluació processual però també li cal conèixer amb més profunditat el que està succeint i necessita una avaluació més qualitativa. I també li interessa "rendibilitzar" la formació i veure com produeix canvis. També interessa actualment produir una nova seguretat en els centres i, també, una veritable innovació metodològica.

D'altra banda, a formadors, assistents i centres, se'ls fa necessari conèixer l'augment de qualitat que els ha produït la dedicació i els interessa experimentar per avaluar qualitativament, ara com un inici, perquè s'engresquin en avaluar el que han experimentat. Això voldria dir que han entrat en un cercle de recerca-acció que és el que produeix el veritable canvi.

A partir de l'experiència que exposo, i del model d'avaluació de l'impacte i les estratègies i instruments, crec que es podria aconseguir. Tots volem trobar aquells models d'escola investigadora, il·lusionada, pionera arreu del món. Per obtenir-la apporto el meu gra de sorra. Si en dotacions informàtiques i extensió de la xarxa als centres hem estat un dels països capdavanters, perquè no encaminar ara els nostres esforços al canvi profund de l'escola?. Només amb l'avaluació qualitativa? NO, amb tot allò que ella representa de mobilitat, canvi, interconnexió amb el que l'envolta, relació amb la modalitat, flexibilitat, etc. com s'ha vist en els capítols anteriors.

Pel que fa a la formació i a l'avaluació, en aquests moments estem, en un model mixt que intenta donar cabuda tant a necessitats del Sistema com a tot el personal, en la mesura que ho necessita. Per aquesta raó es produeix una detecció de necessitats més acurada i tot i la realització d'avaluacions, no s'hi posa tant l'accent. Cal fer un pas més, detecció i avaluació han de formar part d'una unitat juntament amb la modalitat adequada que ens ajudi a elaborar un altre programa formatiu del professorat capaç de prioritzar els aspectes detectats com a mancances en les avaluacions qualitatives.

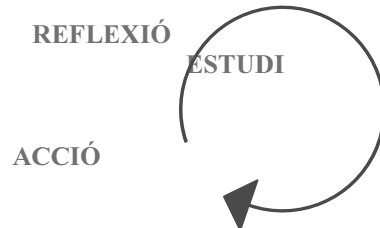


5.5.1.4 Estratègies i instruments en relació a l'avaluació proposada

Objectiu: *Facilitar diferents estratègies i instruments d'avaluació dins el PFZ remarcant aquelles que proporcionen una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte per a la presa de decisions vinculades a la proposta global de la formació.*

Crec que amb l'aportació dels capítols III i IV queda acomplert l'objectiu d'explicar els processos i estratègies seguits en l'elaboració d'aquesta avaluació i també les que ella mateixa requereix en el cas de la seva utilització en un PFZ. Cal estar alerta perquè les modificacions sofertes pels instruments, es troben als annexos.

Els instruments només són una petita part de la tasca. Recordem que l'experiència se sustenta en 3 pilars: reflexió, estudi, acció. I que els Instruments formen part d'aquest últim.



L'important és:

- Han canviat el nivell d'expectatives amb l'avaluació qualitativa? Nosaltres hem pogut comprovar (i contrastar amb els cursos 95-97) que sí.
- És només útil amb professors innovadors que legítimament desitgin renovar la seva pràctica amb rigor? En aquests moments només la segueixen aquesta tipologia de professorat que la incorpora (no sempre) en els assessoraments, però en el moment que el PFZ porta aquesta avaluació a d'altres, els produeix el desig d'avançar. Tothom respon a la motivació en diferents graus. (com hem vist en l'experiència realitzada)
- No s'ha de tenir pressa. S'ha de donar temps per sedimentar, revisar a cada pas el que es va aconseguint per consolidar els petits èxits aconseguits. Es necessiten dos o més cursos

Ja es veu en els capítols anteriors, aquelles avaluacions que, al llarg de la història, han proporcionat al PFZ del Vallès Oriental I *"una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte per a la presa de decisions vinculades a la proposta global de la formació"* han estat més complexes, més lentes però més modificadores de la realitat. Cal remarcar que l'important no és la vinculació de l'avaluació a la proposta global en el sentit de fer-ne ús les Comissions sinó que la importància recau en introduir-la dins tots els blocs de

treball que incideixen en el fet formatiu i dins els centres perquè s'incorpori al seu sistema de treball i faci canviar les pràctiques globals i individuals del professorat i dels centres.

L'objectiu de facilitar als PFZ diferents tipus d'instruments queda acomplert, amb els instruments que proporciono i els que es troben ordenats als annexos.

Insisteixo, però, que no poden anar deslligats de les informacions escrites. Cal que recordi, de nou, que he volgut mantenir un "*estil d'investigació literària que serveixi al/la lector/a i que les interpretacions tenen una connexió amb la investigació*". Les comissions o persones que vulguin fer ús dels instruments, per força hauran de modificar-los segons el context i l'activitat a qui s'adrecin

5.5.1.5 La formació-avaluació com a millora de la tasca docent dins els centres

Objectiu: *Apropar als centres el concepte de formació-avaluació com a millora de la tasca docent i la introducció d'un aspecte motivador que ajudi a dinamitzar claustres vers el canvi.*

És indubtable que el professorat és un agent de canvi dins el centre, però també és comprovat que no ho pot ser-ho tot sol. Moltes vegades són els moviments socials els agents del canvi. (Apple, 2001, nº 219) i també que "*la innovació quan es fa des d'una perspectiva cultural, exigeix establir relacions entre els diversos factors per a poder obtenir coneixement de com s'influeixen mútuament els diferents components i com van evolucionant respecte la innovació*" (Hopkins, Ainscow i West (1994) a Estebaranz, 2000)

També cal tenir present que "*El fet que es faci formació per millorar la pràctica amb el canvi d'aquesta no és un fet lineal perquè la relació entre pensament-llenguatge-acció mai és ràpid...*" (Memòries PFZ, V.O.) i "*Quan la gent fa formació no sabem mai quin és el grau de consciència que ens pot dir si allò és font d'aprenentatge per a modificar la pròpia pràctica...*" o no. (Memòria 96-97 Grup ICE)

D'altra banda, hi ha un aspecte que no hem tocat, però que s'ha fet evident en les entrevistes orals, i és que el llibre de text, en algunes aules, continua essent una peça essencial a la qual el professorat s'hi aboca fins a convertir-lo en el currículum, en l'únic coneixement que s'ensenya, i és un tema que caldria debatre a fons perquè pot ésser un element que freni o faciliti el canvi, depèn dels seu ús. Com diu Apple (2001, nº 219) a la societat, no només a l'escola, s'hauria d'obrir un debat sobre "*de qui és el coneixement i la cultura i la visió del món incorporada als llibres de text*". Quins tipus de materials alternatius usem (ho lligo amb el tema de les NTIC) i com.

L'objectiu "*d'apropar als centres el concepte de formació-avaluació com a millora de la tasca docent i la introducció d'un aspecte motivador que ajudi a dinamitzar claustres vers el canvi*" que em proposava, no dependrà d'aquest treball meu ni dels avals que aporto de diferents autors de prestigi reconegut. Només depèn que Serveis de Formació del Professorat del Departament d'Ensenyament i les pròpies Comissions, ho acceptin, s'ho facin seu i, sobretot, ho apliquin a la pràctica perquè "*...la Formació Permanent del Professorat no pot seguir rutines ha de potenciar la ruptura de les existents en els Centres educatius.*

Ja s'ha comprovat ara i els anys 95-97 que una bona avaluació obliga a aprofundir, a pensar, a autoavaluar-se, i, al centre que hi participa, l'obliga a prendre consciència del què necessita de debò i no es deixa dur per intuïcions o moments d'eufòria claustrals. Hem de pretendre (i sé que em repeteixo però és la idea fonamental del meu treball) que l'avaluació de la formació estigui incorporada al centre dins els processos de la dinàmica habitual d'aquest i com a eina de millora.

Si, a través de diverses anàlisi, es fa palès que no es produeix suficient innovació o canvi a l'aula en relació a l'esforç organitzatiu i econòmic que s'hi dedica perquè el % de modalitats que es desenvolupen en el PFZ del Vallès Oriental I (i potser en d'altres PFZ, i potser en d'altra formació centralitzada) no són les que més ho afavoreixen i que quan hi ha hagut una modalitat adequada (al propi centre o entre centres) s'ha donat el canvi o modificació desitjada, seria convenient que els organitzadors/es de la formació no ens entestessim en seguir vies continuïstes i fessim modificacions clares encara que haguessin de comportar certa contundència.

D'altra banda, **un nou concepte d'avaluació** com el que proposo (que ja s'ha vist en el capítol II, que no és tan nou sinó que ha estat poc aplicat) **sorgeix i comporta d'un nou concepte de formació i viceversa. I un nou concepte de formació és el que ens demana una societat que es renova constantment. Si creiem que**

"Treballar per a l'educació com "paideia" per a tots, com construcció de l'ésser humà, per assolir la veritat, per a l'exercici del raonament, per l'autonomia i llibertat de les persones per la justícia i per la solidaritat, pel bé i pel gaudi de la bellesa" ... implica escoltar el món que tenim i insertar-hi els individus en ell com éssers conscients construïts per la cultura subjectivada" (Gimeno Sacristán, 1999, p.50)

i si creiem que

"...l'home no és solament "faber", realitzador de coses, sinó també "sapiens", capaç d'assolir i donar sentit a la seva vida, i a més, "comunicans", obert a la comunicació" (Ricard M. Carles, 2001) de tota mena amb els seus semblants.

i que

"L'educació moderna és un procés reflexiu i per tant ha de ser conscientment dirigit (Gimeno Sacristán, 1999, p.43)

i que

desitgem una altra escola "que pretengui dotar al subjecte individual d'un sentit més profund del seu lloc en el sistema global i del seu potencial paper protagonista en la construcció de la història" (Rigal, L., 1999, p. 163) i "donar poder al subjecte social facilitant-li l'atribució de sentit crític, al domini d'habilitats cognoscitives i tècniques..." "Més que transmetre informació, la funció educativa de l'escola contemporània ha d'orientar-se a provocar l'organització racional de la informació fragmentada rebuda i la reconstrucció crítica de les preconcepcions acrítiques (Pérez Gómez, 1992, a Rigal, L. 1999, p. 43)

i si creiem també que

"Cada individu ha de reconstruir conscientment el seu pensament i actuació a través d'un procés col·lectiu de descentració i reflexió sobre la pròpia experiència i la dels altres i ha de tenir autonomia intel·lectual per analitzar críticament els processos i continguts (Rigal, L., 1999, p. 163)

Si creiem aquestes premisses de debò i comprovem que a la vida habitual dels nostres centres educatius el que acabem d'exposar no sovinteja i que, encara, estem parlant de l'ideal que volem, d'una utopia cap a la que pretenem dirigir-nos,

ens haurem d'implicar en actuacions concretes que ens facin anar vers la consecució d'aquesta utopia. Com hem vist en els primers capítols, en el Sistema Educatiu vigent, prevalen models pedagògics anteriors i hi ha molt poques corrents utòpiques noves que ens interpel·lin és *"un moment de replantejament del paper de l'escola dins la societat, ens ha de preocupar i molt el rol del professorat"* si l'entendem *"com (un dels agents) agent del canvi educatiu i de la transformació d'aquesta."* (Hargreaves, 1996, p 37)

Avui es demana molt del centre educatiu, des d'aspectes d'atenció a la part física de l'alumnat als aspectes psicològics, passant per la preparació d'un bon ciutadà, la formació per al treball, l'aprenentatge de continguts, etc. Hem pogut veure, encara que superficialment, en la primera part d'aquest estudi (capítol II) que el projecte modern de centre educatiu és diferent dels anteriors, s'ha fet més ampli i al mateix temps ha quedat desdibuixat fins el punt que molts docents (no pas tots, evidentment) resten desorientats, descol·locats, buscant "receptes", pobres en iniciativa, amb certs nivells de desconfiança, actituds individualistes i proteccionistes, confusos i l'únic que els queda clar és la "funció il·lustradora" que ens torna a principis de segle.

En la formació del professorat, ens cal fer-los evident que aquesta situació és superable i que l'escola pot respondre al que li demana la societat avui. Ens cal fer més èmfasi en l'estructuració de Projectes Educatius més diferenciats (no copiats uniformement), en l'**elaboració de currículums més pensats en els alumnes reals**. Penso que, com fem amb els arbres, hem d'agafar els PECs i expurgar-los, segons les necessitats del lloc on es viu. I per fer-ho el professorat requereix ajuda.

Fins ara, s'han anat incorporant, incorporant, incorporant... piles de conceptes i de continguts en els currículums, no s'ha tret res, s'ha encabint tot i ni tan sols s'ha mirat, en moltes escoles, si era contradictori, per exemple la programació i didàctica de conceptes amb el treball sobre actituds i valors. Tot s'ha ficat en el mateix sac, s'ha donat de la mateixa manera, s'han fet les mateixes "lliçons magistrals".

Hem de respondre a la necessitat de crear una altra programació i una altra didàctica i un altre temps i una altra avaluació.

Cal ajudar al professorat a ésser més exigent, a cercar més qualitat que quantitat en els aprenentatges bàsics, de la cultura general, de manera que ens permeti anar cap a especialitzacions posteriors.

Per a respondre a aquest repte caldrà molta reflexió del centre educatiu que ha de partir del seu context i en funció d'aquest ordenar i programar les concrecions adients. Per a tal efecte encara resta molta formació als docents, formació de treball en equip, de cooperació, de maneres diferents d'arribar a consens, d'ajuda a clarificar conceptes, d'ajuda pràctica en la reforma dels currículums establerts...

Caldrà afegir, seriosament, el treball sobre (l'exemple abans dit) **els valors i actituds per a conviure en la societat** i donar-los un altre tracte a l'escola (que no vol dir aïllar-los per un tractament diferenciat sinó, al contrari, **integrar-los dins la vida del centre i dins la vida de fora d'aquest**). Calen uns sistemes d'aprehensió directa, de currículum ocult per part del professor/a, de traspàs de sensibilitats, de connexió amb els alumnes, de rutines repetitives, etc.

Per aquesta raó en Gimeno Sacristán, J. (1999, p. 44-45) ens proposa les 4 narratives essencials del debat sobre l'educació moderna que han de ser considerades a l'hora de dissenyar la formació i de treballar dins els centres i que són

"La raó cultural

la raó democràtica

la raó del subjecte

i la raó de la incardinació en el món".

També s'ha de realitzar un debat rigorós sobre el que es demana de l'escola, la qual no ho pot fer tot. Per tant, la volem transmissora o transformadora? Pretenem afavorir els canvis i la innovació o no?

Entrem de ple en una "cultura de la transformació" canviant l'escola transmissora per la transformadora i, si és això el que volem, com i de quina manera endeguem aquest veritable canvi?.

Al llarg de la història del PFZ del Vallès Oriental I hem trobat com una constant aquesta falta de cultura transformadora, falta de cultura de la formació i de l'avaluació i s'ha vist com en els cursos que s'ha incidit en aquest tema, que **paral·lelament a les activitats de formació hi havia una pedagogia d'aquesta**, s'ha guanyat, no solament en participació, sinó en la qualitat i reversió en el centre educatiu. Experiències actuals ens constaten el mateix. El fet que un formador no segueixi una metodologia transmissora a la que estem habituats i que un centre estigui o no ben informat d'aquest fet, produeix un treball profund o un rebuig en els assistents a l'activitat. Els formadors/es han de variar la metodologia a la que ens tenen acostumats, però, paral·lelament, hi ha d'haver una tasca pedagògica des de la Comissió dels PFZ.

Una ullada ràpida a la història del PFZ del Vallès Oriental I produeix un impacte si ens volem adonar que estem utilitzant la majoria d'elements que ja eren utilitzats fa 30 anys. És això dolent? No, si hi ha unes variacions específiques d'adequació al moment històrico-social però sí que ho és si restem aturats, estancats, en elements que promouen únicament la divulgació i la informació i no són introductors de canvis reals.

El professorat

desitja variar, desitja el canvi ----- però li fa por "adonar-se'n"

ens calen estratègies que els evidencïïn les seves capacitats i que verbalitzant els desitjos de canvi els portin a fer-los realitat i que connectin emocionalment i empàtica amb l'alumne per retrobar l'espontaneïtat i la creativitat que il·lusiona i crea esperança.

La consciència del propi canvi i de l'autocrítica només es produeix en claustres molt consolidats, amb confiança, amb treball d'equip de centre, etc. i si no hi són, podem, a través de la formació i l'avaluació qualitativa, ajudar-los a ser-ho, perquè totes dues juntes provoquen aprofundiment en la pròpia feina diària. Quan hom s'atura a qüestionar-la, quan el professorat s'adona que el canvi no ve únicament de fora i pel fet de tenir molts recursos (encara que també en depèn) sinó, molta part, de la presa de consciència de la forma de fer de mestre de cadascú, sense complexos ni inhibicions, aleshores hi ha moviment, hi ha canvi. Aquest efecte, com he dit abans, el produeix una avaluació de qualitat, una detecció ajustada i una modalitat encertada.

Per tant hem de pensar la formació del professorat des de la preocupació ètica, política i epistemològica (Capítol II) i hem de tenir presents el que en Lluciana Núñez a la seva tesi (1995) recomana, els tres factors fonamentals sobre els que s'ha de treballar

- *el pensament del professorat*
- *el context social*
- *i la consideració del centre educatiu (p.21-22)*

Es poden practicar diferents tipus d'avaluació al mateix temps, depèn del que ens interressi, però hem de tenir present que l'avaluació per qüestionaris (anys 60-70, etc.) respon a un model de formació piramidal en el que es fa necessari saber el funcionament i quantitat d'expansió del tema per a informació del qui organitza.

El que proposo des d'aquesta recerca és diferent i es dóna en sistemes de formació horitzontal (fins i tot quan parlem d'empresa), toca aspectes qualitius i contrastats, és *"el punt real d'inflexió dels processos d'aprenentatge dels docents"* i els dóna les dades necessàries per activar mecanismes de variació més adients. Al mateix temps que incideix en el centre, ho fa sobre el docent pel que fa a cultura de la formació i cultura de l'avaluació i el coneixement en profunditat a través de l'avaluació també permet plantejar orientacions de millora a la Comissió pel que fa a modalitats, estratègies i la pròpia avaluació, perquè hi ha una reversibilitat entre l'avaluació qualitativa i noves propostes que ens motiven a cercar estructures organitzatives diferents.

La millora de l'escola és l'objectiu. Cal estar atents al Pla de millora que té cadascú, veure si és realista, quin significat té l'aprenentatge que s'ha obtingut amb l'assistència al curs per a la millora en el centre. Ens podem trobar amb resultats importants i que no facin variar el centre. També ens cal saber-ho. Ens cal conèixer tot el que porta a l'objectiu desitjat, ens cal conèixer, a través de l'avaluació, si es dóna una situació diferent abans i després de la formació.

Un cop analitzat, cal una flexibilització del sistema i una aproximació del Pla de Millora dissenyat i programat a nivell general.

I

Finalment, pel que fa la demostració que he respost als objectius que m'havia proposat, presento a mode de conclusió d'aquest apartat el treball de recerca que he aportat a terme:

- * un marc general, síntesi d'opinions especialitzades sobre el tema
- * una perspectiva històrica de com s'ha tractat el tema de l'avaluació de les activitats i de la incidència de la formació en els centres del Vallès Oriental
- * un recull annex d'instruments experimentats degudament classificats i estudiats per a l'avaluació
- * un recull annex amb els instruments elaborats per aquesta recerca
- * un informe interpretatiu sorgit de l'anàlisi de totes les dades i les comparacions que s'hagin pogut fer, que és on ens trobem ara.
- * la formulació de tendències i orientacions. Conclusions i propostes per aconseguir una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte de la formació i una formació més adequada per aquest segle XXI que comencem.

5.5.2 Formulació de tendències i orientacions. Conclusions i propostes per aconseguir una avaluació més significativa i qualitativa de l'impacte de la formació i una formació més adequada per aquest segle XXI que comencem.

5.5.2.1 Respecte la planificació, disseny i organització del PFZ

"Les activitats de formació han de tenir com a eix els problemes relacionats amb el disseny i desenvolupament del currículum i s'han de donar en el sí d'equips docents" (Martín Toscano, J. I altres, 1997, nº 31) s'hauria de tendir a un **model de formació integrat en el sistema educatiu i que aquest comporti la necessitat dels mestres d'engegar dinàmiques de participació i investigació en el centre i a l'aula.** Per aconseguir-ho els dissenys de formació han d'anar **acompanyats** (com hem vist els anys 80 a la Comissió del PFZ del Vallès Oriental I) **d'un cert grau "d'animació pedagògica"** (cosa que s'ha realitzat a altres països i ha donat resultats, per exemple EEUU i a França, però no puc entrar en aquest estudi).

Cal, doncs:

- que els centres vegin que la formació pot ajudar a resoldre problemàtiques específiques
- voluntat de cooperació dins el centre educatiu, dins el cercle organitzatiu del PFZ, dins el gran cercle dissenyador del Departament d'Ensenyament
- aportar a la formació models de treball de basats en la recerca-acció (idees, investigació, reflexió sobre la pràctica, avaluació formativa i de qualitat)

- una Inspecció que, no comenci i acabi en funcions tècniques sinó que inclogui la funció de dinamitzador pedagògic
- uns CRP gestionadors, coordinadors, proporcionadors de suport en les activitats que es realitzin i en les avaluacions

La formació del professorat demana continuïtat d'acció i per tant ha d'estar d'acord amb la línia d'escola i el PEC, s'ha de conèixer bé el centre i el claustre ha de saber teoritzar sobre la pròpia tasca quotidiana, però ha d'ésser coordinada i assessorada per personal especialista.

Si es tracta, com passa sovint sense adonar-nos-en, la formació d'una manera aïllada i com a solució única, caiem en el parany -mantes vegades!- d'entendre-la com una finalitat en sí, mateixa. En general les nostres aspiracions per ajudar els docents a "ajudar-se ells mateixos" no es materialitzen i la formació deixa d'ésser un mitjà, una solució, i es converteix en finalitat. Després de molts anys d'organitzar formació, alguns dels agents responsables d'aquesta hi hem caigut o hi podem caure. És un perill molt elevat que requereix, també, un període de reflexió. Sobretot per aquells agents fixes de les Comissions: Inspecció, especialistes, Delegacions Territorials, CRPs...

L'Administració Educativa, que és el lloc on es prenen decisions que afecten l'organització del sistema educatiu hauria de tractar dins d'aquesta la formació permanent del professorat. Els PFZ no s'entenen sense pensar que són:

- una realitat extensa, rica en la seva diversitat i madura per a la reflexió; no es poden veure exclusivament ni des d'una òptica generalitzada i ni des de la restrictiva.
- que estan dins d'un sistema en el que no hi poden cabre els dobles llenguatges pel que fa a formació, avaluació i autonomia dels centres al respecte.
- Haurien d'estar sotmesos només a elements de decisió que obeeixin a motius i criteris pedagògicodidàctics a partir de les necessitats dels centres. Si bé és evident que hi pesen els aspectes políticoeconòmics, aquests no haurien de predominar per sobre de les necessitats reals dels centres.
- Si volem ésser coherents amb el criteri d'aprofundir en la innovació, els dissenyadors/es de la formació del professorat han de tenir presents tots els aspectes que l'afecten i han de prendre mesures globals al respecte, fins i tot en temes que semblen allunyats, però que són de gran influència com són alguns aspectes laborals. Tot hauria d'estar amarat d'aquest aire renovador
- És una tasca paulatina que s'hauria d'anar incorporar mantenint l'oferta de formació permanent àmplia i diversa i al mateix temps possibilitar, paulatinament, actuacions de major incidència

La LOGSE ens demana:

- Compromís polític
- Autonomia de centres
- Funcions dinamitzadores d'Inspecció,
- Formació en centre
- Pressupost adequat

En Luciano Núñez (1995) cita a Carme Yús (1993) que extraient unes conclusions de la seva participació com a formadora en cursos de Formació Bàsica per a la Reforma, ofereix uns punts de millora els agafo com a pauta i hi afegeixo algunes matitzacions dins de parèntesi:

- *"s'ha d'avaluar el que s'està fent* (Ho ratifico amb la meua recerca però hi afegeixo que ha d'ésser un tipus d'avaluació diferent de les que habitualment s'estan portant a terme)
- *s'ha d'incrementar el pressupost per a la formació* (a través de la història del PFZ del Vallès Oriental s'ha vist que quan s'ha produït innovació hi ha hagut un augment de recursos ja siguin personals o materials per tant, és

cert que l'augment de qualitat representa o bé augment de recursos o bé retallada d'activitats. "*Canviar els treballadors és l'àrea més difícil i la que comporta despeses més elevades*" diu, a nivell d'empresa, Oliver, M.F., 2001, nº 272)

- *s'ha de revisar i cuidar l'apartat dels incentius* (dins les diferents Comissions que han passat pel PFZ del Vallès Oriental ha estat un tema que s'ha repetit diverses vegades. Hem de plantejar un sistema d'horaris diferents, unes substitucions, unes hores concretes, uns ajuts específics... que aforeixin la innovació i no deixar-la en mans de la voluntarietat dels professionals. Es necessita oferir-los incentius per a la millora)
- *s'ha de vetllar la formació del personal formador* (de vegades ens hem vist obligats a acceptar uns formadors/es que no eren els més adients per la tasca que s'havia de portar a terme. Hi ha d'haver una exigència per part de tots al respecte.

Com ja he dit, de vegades no es poden solucionar amb formació totes les problemàtiques dels centres i s'han de canalitzar de diferent manera, val més un intercanvi entre centres amb uns horaris acceptables, inclosos dins el PFZ per a les certificacions i seguint uns criteris establerts, que no pas la proposta d'uns cursos amb uns formadors que no hi donaran sortida.

Alguns autors creuen que cal formació en un de cada 5 problemes i que "*la formació és una situació inapropiada en el 80% de les problemàtiques d'un centre docent*". (Clark i Yinger (1994) i Spitzer (1990) a Núñez, Ll. 1995)

Però si hi ha una bona detecció i s'accepta que la solució passi per la formació cal donar el nivell més alt possible i coherència amb la metodologia que es vol potenciar. Difícil ho tenim si volem prioritzar, per exemple, el treball cooperatiu en un centre i els ho expliquem amb lliçons magistrals. Aquest exemple, en diverses formes, s'esdevé sovint en els PF.

- *no s'han de desenvolupar activitats amb metodologies no conseqüents amb el model innovador* (aquest aspecte, també l'he trobat en els programes i actes del PFZ del Vallès Oriental I. Unes activitats d'una àrea concreta que no es veien com innovadores se suprimiren, sense "traumes" per part de ningú. Donant altres tipus d'oportunitats a aquells/es que desitjaven seguir-les, però no dins el PFZ. Aquest aspecte requereix molta cura i serietat per part dels Programes del Departament i dels ICE de les diferents Universitats)
- *s'ha d'oferir un sistema diversificat d'activitats* (segons les tipologies de mestres -sense encasellar ningú- que hi ha a cada zona i els diferents graus i anys de formació que porten requereix l'existència de diferents modalitats unes al costat de les altres. La diversificació ajuda a mantenir la llibertat individual i al mateix temps l'aprofundiment cooperatiu dins el centre. S'ha de poder facilitar tot)
- *ha d'haver-hi un equilibri de continguts* (que ha de venir donat per les necessitats de la zona compaginades amb les necessitats del sistema. Amb tot jo diria que, en aquests moments que s'ha potenciat tant la informació i l'adequació a partir de la LOGSE caldria que els continguts formatius prioritzessin la reflexió en els centres més que les informacions específiques, l'actualització més que la iniciació, etc.)
- *S'ha de facilitar la descentralització*" (aquest és un tema que

l'administració central ha de debatre amb les comissions del PFZ i els ICEs. I és un tema del tot rellevant per a poder tenir la flexibilitat necessària).

No podem pas donar un "paquet metodològic" adaptable a qualsevol comissió. En la lectura del meu treball ja es veu que es tracta de situacions concretes de les que estem parlant i per tant, aquest mateix tracte requereix el disseny i l'organització de la formació.

És evident que cal un marc general provinent dels poders més alts de decisió, però precisament aquest podria ésser un dels aspectes a revisar per veure si permet la realització de les modalitats i avaluacions que proposo. En aquesta Memòria es ressalta que, difícilment es poden estandaritzar ni processos ni tècniques ni instruments si els volem "qualitatius", el que sí, es pot fer és ús de les més convenients adaptant-les cadascú a la seva realitat, perquè tots sabem que "el problema determina el mètode". Cap mètode és exclusiu i diferents mètodes es poden combinar per aclarir el mateix problema.

El que resulta de suma importància i urgència (tots els representants de les Comissions PFZ que he parlat han coincidit) és la necessitat de formadors/es "renovats". No perquè els que hi hagin no es renovin, res més lluny d'aquesta afirmació, sinó perquè són pocs i en calen més de nous que s'hi afegeixin. Cal personal que investigui més. Es fa preeminent i necessària la participació de la Universitat. Calen professionals preparats que no imparteixin docència amb una metodologia clàssica (de curs, de transmissió) sinó preparats per ajudar a desenvolupar projectes didàctics i curriculars pràctics, dins els centres educatius. En la mateixa línia cal afavorir les tasques d'Inspecció en aquest sentit dinamitzador de la formació i de l'avaluació.

Per tant atenció a:

- 1.- El model emprat i el lligam de la formació amb el context en el qual es treballa
- 2.- Donar més importància al coneixement subjectiu (és a dir el del professor/a)
- 3.- Reflexió a fons sobre la manca de pensament autònom del professorat que no té bases teòriques i referents on emmarcar les situacions pràctiques. **Vigilar els processos de la Formació que ha de procurar un professorat que sàpiga interpretar, comprendre i reflexionar sobre la seva pròpia realitat global (centre i societat)**
- 4.- Reflexió sobre el tema *"estem formant el professorat o facilitant-li una informació per a ésser consumida ràpidament"*? (Mases, M. 1999, Memòria PFZ, curs 1999-2000)
- 5.- Reflexió sobre el tema del professorat formador i tot el que cal, al seu entorn, per procurar una, millor qualitat. Disposats a deliberar amb els altres, dialogar, consensuar, treure conseqüències... es necessiten formadors/es que siguin "pràctics-reflexius" (Imbernón, F. 2000, nº 296)
- 6.- A l'hora de programar s'ha de tenir present els molts factors i circumstàncies que intervenen en la relació educativa i que determinen la incidència i aprofitament de la formació, acabant amb inèrcies entorpidores.
- 7.- Verificar d'una manera o altra si les demandes col·lectives que es formulen responen a:
 - situacions globals de centre
 - criteris de l'equip directiu
 - necessitats individuals sumades
- 8.- Les formes de valorar o avaluar les activitats de formació haurien de ser variades per a ésser útils segons la funció que se'ls demana i els objectius que es pretenen, tendint a efectuar avaluacions qualitatives sempre que es pugui.**

9.- L'avaluació qualitativa és la que ens proporciona la combinació necessària per incidir en els canvis per a la millora però cal admetre que, per a dur-la a terme exigeix uns recursos (de temps i personal) que no es tenen sempre i que, pel moment, l'hauríem d'entendre com a complementària d'altres procediments habituals

10.- El canvi de la pràctica docent "és lent perquè ho és la relació pensament-llengua-acció" i no s'han de pretendre canvis immediats. Tendir a modalitats que col·loquin al professorat en situació d'investigació, que promoguin la inventiva didàctica, que generin coneixement pedagògic. Tendir a modalitats que ajudin a trobar a cada persona el "seu lloc" satisfactori en el centre de treball.

11.- Estar atents al desplaçament del pes i el repartiment de competències educatives en el moment històric actual. Els projectes educatius de ciutat, les comunitats d'aprenentatge, les xarxes d'intercanvi cultural... possibiliten altres marcs de treball educatiu, altres maneres de "fer de mestre/a", altres tipus de formació permanent.

I tot això pensant que estem començant el s. XXI, pensant que estem en un moment decisiu per a corregir inèrcies i fer un gran pas que ens torni a posar com a capdavanters d'un sistema educatiu i pedagògic d'acord amb les perspectives de futur.

5.5.2.2 Respecte el professorat i el centre

D'entrada ja sabem que hem de tenir en compte que, per part dels centres educatius i el professorat, s'ha de crear o millor dit, **tornar a crear de forma generalitzada, una "cultura de l'avaluació i de la formació"** lligada al treball de recerca-acció demostrada (per estudis científics) com a forma millor de producció de canvis.

També sabem que **s'ha de tendir a un model de formació partint de l'anàlisi dels contextos** (també del sistema educatiu) i, per tant, les comissions del PFZ no es poden limitar únicament a fer "formació a la carta" o "formació dirigida" sinó que, perquè hi hagi modificacions, canvis, innovació, s'ha de **despertar, de nou, l'agudesa de l'observació, obtenir uns instruments i estratègies d'anàlisi rigoroses i fer ús de la creativitat necessària per encertar el model i modalitat adequat/ada**.

També cal respondre seriosament a:

- El nostre principal objectiu és proporcionar una formació autènticament transformadora o una sèrie de certificats acompanyats d'una informació?
- *"A què hem de concedir prioritat: a les necessitats immediates o els valors a llarg termini?"* (Walker, R., 1997, p. 19)

Cal una nova manera de fer que s'ha d'anar aconseguint, adaptant els professionals a les noves necessitats i dintre d'aquesta, una nova manera d'entendre l'avaluació per part del professorat (la de l'alumnat, la del centre, la de la formació permanent)

Es planteja l'autoavaluació en els centres com una tasca "d'investigació en l'acció" (Elliot 1986)

L'avaluació produirà diàleg, comprensió i millora dels programes que es posin al servei dels usuaris (p. 33-34-35) i ha de ser:

- *"Independent i per tant compromesa*
- *qualitativa i no merament quantificable*
- *pràctica i no merament especulativa*
- *Democràtica i no autocràtica*
- *Processal, no merament final*

- *Participativa, no mecanicista*
- *Col·legiada no individualista*
- *Externa encara que d'iniciativa interna (ho demanen, perquè des de fora es pot prendre una visió complementària)"*

(Elliot (1986) a Gimeno, X., 1998, p. 49) defineix la recerca en l'acció com: *"Una activitat realitzada per grups o comunitats amb la finalitat de canviar les seves circumstàncies d'una manera que resulti coherent amb una concepció comuna dels valors humans"* . Posa èmfasi en el sentit de comunitat, diferenciant-lo *"dels processos d'autoavaluació individual a partir d'una concepció individualista del bé"* És *"una tasca social reflexiva en la qual no es pot establir distinció entre la pràctica que s'està investigant i el procés d'investigar-la"*

El model d'investigació és l'alternativa de la societat democràtica per a l'ensenyament (coincideixen molts estudiosos del tema) ja que la investigació és l'alternativa a l'autoritarisme.

Al professorat, per a poder realitzar tasques de recerca-acció, li cal:

- 1.- Capacitació cultural
- 2.- Coneixement de la teoria pedagògica per poder (analitzar i criticar el currículum i per dominar i fer servir l'educació i la pedagogia i la recerca)
- 3.- Capacitat per a diagnosticar i observar
- 4.- Conèixer recursos pedagògics, les seves possibilitats, l'efecte de la utilització, el funcionament, l'elaboració, els fonaments i possibilitats de les diferents metodologies

5.- Capacitat per processar la informació que permeti prendre decisions

6.- Controlar els efectes i criticant els sistemes

(Gimeno Sacristàn, J, a Rodríguez Moreno, LL., conferència 1986)

Cal anar "cap el professional ampli" (Hoyle, a Stenhouse, 1984, p.195-196) que considera la seva tasca dins un context més ampli de l'escola, el de la comunitat, la societat, que participa en diferents activitats professionals, que es preocupa d'unir teoria i pràctica i estableix un compromís amb una teoria i modus d'avaluació (P. Darder, J. Franch i C. Coll, F. Imberón, L. Rigal, R. Flecha... han desenvolupat aquest tema)

"Des d'aquesta perspectiva l'educació i la recerca educativa no són dues activitats diferents" ens diu Gimeno, X. (1998, p. 49) i segueix en la p. 51 *"La recerca educativa ha d'estar guiada pels valors; a diferència de la recerca en l'educació on els processos educatius són utilitzats com a context on queden examinades i desenvolupades teories bàsiques de les ciències de la conducta, implicant una divisió entre el treball dels ensenyants i el dels investigadors "*.

L'experiència ens ha demostrat que al parlar de tasca docent ens oblidem de la societat on està immersa, del *"disseny del lloc de treball, de la millora de l'entorn laboral, de les ajudes al lloc de treball, de la transformació de l'organització o de l'accés a la informació, entre d'altres. "* I quan parlem del professorat ens oblidem de la seva motivació o del nivell d'estrès.

"La innovació és un procés que suposa transformacions culturals de part dels subjectes que la detenten i que tenen sentit en el marc de propòsits i significats compartits en determinats contextos institucionals i socials" "la innovació són els processos de canvi identificats i construïts pels actors que parteixen de la comprensió i ajust de la lògica de la seva pràctica i que el seu propòsit fonamental es respondre de manera més adequada a les necessitats o problemes que la practica planteja" Innovar suposa capacitat d'analitzar críticament la pròpia pràctica en els contextos específics on es desenvolupa i junt amb els altres"... "la participació dels mestres ve determinada en certa mesura per la consistència en que la convocatòria pren un contingut i una forma operativa en les accions concretes. (Fierro, M.C., 1998, nº 36)

De nou això ens recorda que no hem de voler córrer, ens hem de fixar projectes de més rendiment encara que siguin a més llarg termini, cal temps, energia, i recursos materials.

HI ha molts col·lectius de mestres que treballen i surten amb èxit de les dificultats relacionades amb el seu treball en equip, cosa que ens constata que existeixen les possibilitats.

Una altra alternativa podria ésser la d'emprendre el camí que ens marca La Performance Technology. Aquesta *"corrent que s'enfronta als problemes de rendiment i d'eficàcia des d'una perspectiva global per a la qual la formació és una solució molt vàlida, però no és aplicable a tots els casos. Aquesta tendència aplica una metodologia sistemàtica basada en una avaluació contínua de la situació actual i de la situació òptima a les àrees del lloc de treball, del treballador, de l'entorn laboral"* (Oliver, M.F., 2001, nº 272)

La ciència que analitza la interconnexió entre les distintes parts del sistema s'anomena *"Human Performance Technology"*

Aquesta solució als problemes de rendiment mitjançant *"la intervenció de totes les àrees de l'organització i l'eliminació de les causes, respon als requeriments de millora de totes les àrees implicades. El sistema es divideix en 5 fases:*

- *Realitzar l'anàlisi de rendiment (identificar el rendiment actual i el desitjat)*
- *Anàlisi de la discrepància detectada en la fase anterior (estudi d'avantatges i beneficis que pot aportar la millora del rendiment)*
- *Seleccionar solucions (més adequada: canvi d'organització, treball de motivació...)*
- *Posar les solucions en pràctica*
- *Analitzar i avaluar els resultats" (Oliver, M. F., 2001, nº 272)*

Sigui quin sigui el plantejament que es faci, el que mai es podrà descartar, en aquest moment que estem vivint, és la dialogicitat. N'he parlat anteriorment però vull exposar uns pensaments amb paraules d'un gran pedagog:

"Se habla mucho de educación y ciudadanía, no es posible (nada) sin atacar el problema de fondo, del hambre, desempleo, salud, educación. Su solución implica ... la práctica de una educación de acuerdo con los valores democráticos."

"Una educación que proponga y aproveche situaciones donde los educandos experimenten la fuerza y el valor de la unidad en la diversidad. Nada que pueda estimular la falta de solidaridad, compañerismo... Todo a favor de la creación de un clima en el aula donde enseñar, aprender, estudiar, son actos serios pero también provocadores de alegría. Solo para una mente autoritaria la acción educativa es una tarea aburrida"

"La satisfacción con que se pone delante de los alumnos, la seguridad con que les habla, la apertura con que los oye, la justicia con que trata sus problemas hacen del educador democrata un modelo. Su autoridad se afirma sin evitar el respeto a las libertades. " (Freire, P. , 1997, p. 97)

"La dialogicidad es una exigencia estratégica y no una pura táctica de sujetos expertos... una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador.

No existe la comunicación sin dialogicidad y en la comunicación esta el núcleo del fenómeno vital. (Freire, P. , 1997, p. 100)

"La relación dialógica -comunicación e intercomunicación entre los sujetos refractarios a la burocratización de su mente, abiertos a la posibilidad de conocer y de conocer más- es indispensable al conocimiento... La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta... dialogar no es chismear, por eso puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica...(Freire, P. , 1997, p. 109)".. los educadores verdaderamente democratas son dialogantes.."(Freire, P. , 1997, p. 110)

Recordem la nostra realitat. Segons dades de Sindicats, a la majoria de professorat li manquen entre 15 i 20 anys per retirar-se i aquests necessiten molt l'ajuda pel canvi, per interpretar els processos que s'esdevenen al seu voltant i arreu del món i també ho necessiten els professors/es que s'inicien (el tema de la formació inicial universitària no el podem tocar ara) perquè la formació permanent s'ha d'emprendre com una eina més en el treball i una necessitat que neix amb el concepte de fer de mestre.

Hi ha possibilitat d'emprendre solucions, hi ha sortides, hi ha models, per a la millora qualitativa de l'escola, només cal que tinguem en compte el que Carr, W. (1990, p. 4) diu: "*Los profesores sólo se pueden desarrollar profesionalmente si les dan oportunidades y recursos para analizar su propia práctica a través del estudio sistemático y de la investigación*".

Dins d'aquesta manera de pensar, l'avaluació pren el relleu que li correspon i se situa al lloc on cal i per aquesta raó s'ha d'entendre des del Centre "*com un procés cíclic o espiral i no un acte aïllat. Es tracta de fer de l'avaluació una estructura d'aprenentatge.*" (McCormick y Mary James ,1988, a Santos Guerra, M. A. 1995, p.98) i que s'avalua per a comprendre i transformar la pràctica .

5.5.2.3 Respecte el model emprat d'avaluació qualitativa

A partir dels resultats obtinguts en el treball de camp i contrastats amb el realitzat els cursos 95-97, afegint les lectures i conclusions del capítol II, es pot afirmar que aquest tipus d'avaluació s'integra dins el procés de formació ajudant a crear un nou clima de diàleg en el que es pot anar introduint els grups cap a la investigació educativa.

Les opinions i interpretacions dels participants han de reflectir-se en els informes Com diu McDonald, 1976, és un procés democràtic que afavoreix el canvi a l'escola de forma real perquè hi ha una modificació de metodologia i de conceptes. En aquest cas no existeixen els conceptes d'èxit o fracàs, no es pot valorar des d'aquests termes sinó veure com s'integren dins el procés formatiu de cada u.

L'avaluació, en aquest cas, ha de ser:

- *Un sistema viu i obert no es comprèn si el considerem aïllat del seu context més ampli*
- *La comprensió d'un sistema requereix l'anàlisi del seu funcionament autònom i del comportament interrelacionat de cada un dels components*
- *Imprescindible conèixer la biografia individual del sistema que s'estudia i la percepció subjectiva de cada un dels participants*
- *Hi ha diferents perspectives i punts de vista que s'han de considerar, indagar i contrastar des d'una posició neutral (no imparcial) de l'observador*

- *La realitat de cada aula és singular i irreplicable*

Cal negociar l'avaluació amb tothom, organitzar les opinions, fer el recull de dades, promoure el contrast d'opinions, promoure la proliferació d'iniciatives d'anàlisi i el canvi.

Per recollir coses més ocultes i rellevants cal tenir la confiança de tots.

Els avaluats s'han de sentir enriquits a l'intervenir en el treball, perquè clarifica processos i ajuda a identificar els procediments que donen millors resultats

(Parlett, M. i Hamilton, D., 1976)

La Comissió, el Departament, etc., que estan interessats en el desenvolupament entren en aquest sistema des d'un punt de vista global i com agents, també, de l'acte avaluatiu però qui desenvolupa el procés i en treu resultats és l'escola.

Característiques el nou model d'avaluació (Stenhouse, L., 1984, p. 245, citat a Corominas, 1988)

1.- Definició del que es vol estudiar (processos canviants, estant en els llocs, coneixent la història, l'evolució, etc.) L'Avaluació és única de cada situació i es concreta de manera progressiva

2.- Metodologia d'acord amb els participants. Apertura i flexibilitat metodològica *amb les tècniques obertes que s'han emprat*

El mètode també pot canviar durant el procés per la reformulació d'activitats

3.- Reconeixement de condicionants interns i externs (no aïllat del context, anàlisi del comportament interrelacionat dels seus membres, conèixer la història del que s'estudia, el permanent ocult que sorgeix. Hi ha moltes perspectives i punts de vista

4.- Valors implicats en aquesta avaluació.

L'avaluador/a ha d'organitzar opinions, recollir dades alternatives, promoure el contrast d'opinions. Ha de situar el seu rol com un element més del procés (cal un grau de maduresa).

S'ha de reconèixer en tot moment el valor i el desig de les persones implicades.

Els que hi han participat han de sentir-se enriquits i amb més comprensió del que estan fent.

DIFERENTS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ.

- Avaluadors fan observació de la realitat, organitzen dades, recullen comentaris interpretatius sobre característiques manifestes o latents de la situació. Es tenen presents les converses informals que de vegades revelen situacions que no passa en els moments formals. Registre models d'actuació, utilització del temps, possibilitats de materials, intercanvis, etc.
- Informació documental o coneixement històric de l'avaluador és important, perquè ajuda a la interpretació a partir de l'experiència
- Entrevistes per veure els diferents punts de vista de les persones implicades
 - curtes. Donen més dades quantificables
 - obertes o amples donen expectatives, millores, preocupacions professionals
 - preparades donen elements de reflexió en profunditat sobre aspectes molt preocupants pel centre
 - preparades per l'avaluador sense que "l'altre" en tingui coneixement i les esculli a l'atzar. Es guanya espontaneïtat i surten aspectes ocults sense adonar-se'n. Poden tocar temes col·laterals que de vegades són de molt interès
 - Qüestionari reforça la reflexió individual, previs a l'entrevista
 - Comentaris escrits
 - Diaris de les sessions

És important que no s'entengui l'avaluació com la pretensió d'obtenir valoracions per veure el canvi que es realitza a l'escola (sigui dins i/o fora de l'aula), sinó que **no pot anar deslligada de la planificació posterior ni de la revisió d'aquesta.**

S'ha de tenir present que la primera experiència del PFZ Vallès Oriental I va durar dos cursos (anys 90) i que l'experiència del 95-98 també i la que realitzo en aquests moments, per a ésser completa, també li caldria.

Els objectius d'una bona avaluació han de tenir present:

RECALL D'INFORMACIÓ

- el recull de dades sobre el procés de treball que es porta a terme, situació i context. Cercar la informació necessària per a la descripció del cas i descripció dels aspectes més generals.

- La preparació d'instruments, (contingut, adequació, rellevància, dificultat...)

- . format
- . instruccions
- . qüestionaments (*Poden ser afirmacions o preguntes. En algunes ocasions es poden presentar com a relació causa-efecte, preguntes informatives, o avaluatives (Walker R. 1997.)*)

- . respostes previstes i respostes clau

- la formulació dels descriptors:

- . en positiu
- . ben definits: distincions reals i concretes
- . clars: sintaxi simple i estructura explícita
- . breus
- . independents

El més complicat és l'elaboració de les preguntes de reflexió. El més habitual, però es que evolucionen durant l'estudi (Stake, R.E., 1998, p. 39)

"La dificultat està en trobar la diferència entre preguntes útils d'informació i preguntes temàtiques de contingut important" (Stake, R.E., 1998, p. 40)

L'afegir els que surten dels altres agents. Correcció després de primeres entrevistes i validacions

* METODOLOGIA

- Selecció d'una mostra
- Full d'observació (longitud, duració, reacció dels assistents...)
- Estratègies previstes (entrevistes, observació documentació, prendre notes escrites, gravació....) En qualsevol dels casos, fer servir l'entrevista deixa pòsit a l'entrevistat, l'entrevista permet el diàleg, i és oberta i permet parlar de coses quotidianes. El millor és concedir a l'entrevistat la possibilitat de participar en la preparació de l'entrevista pel que fa al contingut, tipus, seqüència i nombre de preguntes, seria aleshores una relació simètrica, es compartiria el poder (variació sobre text de TRIPP, 1983). Des de dins mateix de l'entrevista donar peu a la reflexió.

* CONDICIONS

- temps
- disponibilitat dels altres...

* APLICACIÓ

- ABANS
 - Donar informació
 - Sessions d'unificació de criteris, d'aplicació i de correcció d'instruments
 - Comprovar i organitzar les qüestions pràctiques
- DURANT
 - Intentar que tothom desenvolupi els treballs amb els instruments convenients i sentintse'n participant i amb voluntat de saber el resultat per a la millora
 - Recollir informació sobre reacció i incidències
- DESPRÉS
 - Consensuar informes sorgits

* RESULTATS

- Anàlisi de l'observació i dels qüestionaris
- Comparació i contrast de resultats entre tots

* PRESA DE DECISIONS:

- Arribar a trobar sotides positives pel grup o individualment
- Redactar l'informe final, interpretar

Aquest model ens ajuda a saber la metodologia del formador/al, la metodologia del professorat, els documents que s'elaboren i s'usen habitualment (a l'activitat i a l'aula) les referències que es tenen conceptualitzades, etc.

Walker R. (1997, p. 26) ens diu que *"en l'estudi qualitatiu s'aprecia la singularitat i la complexitat, la inserció en el context i la interrelació entre ells. Es mira de veure com es lluita contra les limitacions, com fa front als problemes. Els temes no són simples, tenen una intrincada relació amb contextos polítics, socials, històrics i sobre tot personals"*

Sabem que l'avaluació qualitativa

- És una modalitat complexa que no pot donar resultats immediats.
- El que són dades objectives formals és fàcil de valorar-la i de produir modificacions (ex. L'horari, local, etc.). En temes de contingut és diferent *"perquè hi ha molts factors i circumstàncies que intervenen en la relació educativa que fa quasi impossible aïllar el determinant"* (Memòria Grup Treball ICE/UB, 1995-1997, p. 2).
- No es poden fer generalitzacions, cada cas té una explicació diferent.
- *"El fet que el formador aporti exemples concrets pràctics sobre com aplicar a l'aula una determinada activitat no assegura la seva aplicació i menys encara la seva consolidació com a pràctica habitual... en mig hi ha l'interès del docent que assisteix a la formació, les característiques del grup d'alumnes, la dinàmica del centre educatiu, etc"* (memòria Grup Treball ICE/UB, 1995-1997, p. 3)
- Requereix molta més complicació que els models generalitzats i amb qüestionaris tancats. També demana més dedicació.
- La valoració col·lectiva es fa més lenta però d'altra banda li proporciona un nivell de serenitat que permet que l'escola pugui assumir dins la pròpia formació i amb l'ajuda d'un disseny i d'exemplificació d'instruments i amb l'ajut d'agent extern, Inspecció, CRP, membres de la Comissió.

D'altra banda, també coneixem (en referència al meu treball) que *"En la investigació avaluativa, es fa qualcom més que investigar, ja que s'ha d'emetre un judici de valor sobre l'objecte que s'està avaluant"* Ruíz Carrascosa, 1995, dins Gimeno Soria, X, 1998, P 52)

"La investigació avaluativa implica l'ús de metodologies d'investigació social

per jutjar i millorar la planificació, el control, l'efectivitat i l'eficiència de programes en camps diversos com la sanitat, l'educació, el benestar (Angulo, 1990, citat a Gimeno Soria, X, 1998, p. 52) es tracta *"del procés sistemàtic de recollida i anàlisi d'informació fiable i vàlida adreçada a prendre decisions que optimitzin el funcionament"* (Gairin, 1993, p. 73-74, citat per Gimeno Soria, X, 1998, p. 53).

Per aquestes raons, també cal dedicar atenció al perfil de l'avaluador/a que ha de potenciar i fomentar l'avaluació qualitativa en els centres. Ha de :

- Tenir clar el seu paper en aquest treball
- Tenir en compte com influeixen les variades situacions on s'aplica i circumstàncies en les que s'han desenvolupat projectes en el centre i llurs avaluacions
- Com afecta l'avaluació a les activitats intel·lectuals i acadèmiques
- Discutir el més significatiu i freqüent
- Tenir una base teòrica
- Conèixer el context del moment social, econòmic, polític
- Conèixer els projectes i possibilitats dels Serveis Centrals al respecte
- Conèixer les característiques de la Comissió del PFZ on es desenvolupa la formació
- Conèixer bé el procés d'avaluació. Si és el mateix entrevistador s'haurà de preguntar: *"què estic fent, per què i com ho puc justificar"*
- Conèixer motivacions i incentius (prendre decisions per a fer-ho millor)

- Conèixer els principis pedagògics dels usuaris (constructivistes, etc.)
- Conèixer les destreses i capacitats exigides al formador/assessor/a
- Conèixer els components bàsics de la innovació
- Saber interpretar
- Tenir incorporades unes conductes necessàries (moderació, obert, de fàcil acomodació a l'ambient, comprensiu, diplomàtic, responsable, rigurós, complidor, bones relacions, claredat...)

Per part de la Comissió del PFZ caldrà que :

- . facilitar la tasca, tenir-ho pautat i donar temps
- . tenir criteris clars
- . tenir instruments sistematitzats
- . tenir moderador o agent extern
- . Ajudar en la prioritització de temes

Per part del claustre requereix:

- . una motivació del claustre (que es visqui com a necessitat i que es vegi com a prioritari)
- . escoltar a tothom
- . que hi hagi consens
- . predisposició de les persones
- . compartir conceptes, significats i valors
- . que es vegin expectatives de millora per la persona i el centre
- . que no sigui una feina sobrevinguda
- . que s'incorpori dins el temps de treball en centre
- . que es plantegi sense precipitació
- . saber repartir responsabilitats
- . dossificar la tasca
- . comprensió i acceptació de la metodologia emprada pel formador/a

Per un enfocament educatiu de l'avaluació ens calen uns principis d'actuació:

- Exposar mesures d'investigació teòrica i empírica sobre els processos de l'administració
- Radicalitzar i potenciar la funció informadora i motivadora de l'avaluació, situant-la en el terreny de la democràcia participativa
- Exigir i promoure el compliment de certes normes ètiques, de justícia i d'igualtat social
- Cal avaluar TOT el sistema (administració, aprenentatges, valors, motivacions, circumstàncies socioeconòmiques i culturals...
- La informació extreta ha de generar processos de comprensió i de recreació crítica
- Els instruments s'han de basar en l'estudi de casos, grups de discussió, etc.
(Angulo, F. , 1993, nº 219)

També és important no oblidar que:

- No és possible elaborar judicis de valor amb dades quantitatives o basades únicament en l'opinió dels assistents, especialment en la incidència en la pràctica posterior al que s'ha après a l'activitat, tampoc sobre el que passa als centres en quant a modificacions o canvis en els grups i planificacions generals
- Si mirant aspectes formals tenim uns resultats immediats, no passa el mateix d'aquesta manera. Podem dir que hem avançat pel sol fet de tenir més informació contrastada que ens fa tenir més idea del que està passant. És això el que ens pot ajudar a millorar coses, mantenir-ne o reforçar-ne d'altres. El cert és que aquest tipus d'avaluació ens permet conèixer més bé la feina que estem fent i ens ajuda a la Comissió a compartir valors i significats. Si a més a més podem destacar alguns factors que són més positius per orientar la presa de decisions. Millor

El resultat de l'avaluació depèn, en gran part, de les característiques de la informació disponible, això ho diferenciaria d'altres modalitats avaluatives (com dèiem al principi). La qualitat de la informació permet posteriorment fer valoracions i conclusions qualitativament diferents però calen també agents adequats per obtenir la informació necessària contrastada que permeti la triangulació corresponent

Els plans de formació han de poder integrar aquest sistema d'avaluació d'una manera sistemàtica, per això els criteris dels indicadors que jo he fet servir, es poden resumir en dos d'essencials (com varen fer el Grup de Treball ICE/UB, 95-97):

- rellevància (aportar informació realment significativa)
- viabilitat (fàcil i possible obtenint la informació sobre el camp que es determina)

Ens hem de fer preguntes:

- quina informació és possible obtenir sobre aquesta activitat?
- És rellevant de debò per a les valoracions posteriors?
- Quina és la millor manera d'obtenir la informació?

"No s'avaluen les persones sinó el PF i la repercussió de l'activitat" (Memòria Grup treball ICE/UB, 1996) .

Queda clar que les millores poden venir indicades per unes avaluacions perfectes, cada cop més verídiques, més acurades, científicament més correctes però **el resultat de l'avaluació comporta modificacions** i aquestes vénen d'altres camps més amplis que afecten el sistema. D'aquí la pregunta, **l'important és l'avaluació o la capacitat de resposta que es té davant dels resultats d'aquesta?**.

En un principi la importància de la formació requeia sobre l'obtenció de novetats metodològico-didàctiques de les diferents àrees i de nous recursos i materials adequats per aquelles. Foren necessaris anys de cursos i cursets i conferències i intercanvis i seminaris de treball d'elaboració de materials específics. Es donaren casos esporàdics de recerca-acció.

Després es veu la necessitat d'incidir sobre parcel·les oblidades en la formació inicial dels docents les quals havien deixat llacunes que calia omplir. Comportava uns reciclatges amb l'organització de cursos en relació a activitats pràctiques, seminaris, intercanvis.

Més endavant fou la necessitat de donar solució a problemàtiques concretes d'aula la que fa encetar modalitats directes en el centre, a part de les altres que hi puguin haver, evidentment.

Ve una època de canvis en el sistema educatiu i la necessitat empeny a fer un esforç pels temes d'organització, coordinació i gestió de centre. Es torna, de nou a cursos seguits de seminaris de complementació.

I de nou torna una època que la preocupació se centra a l'aula i el Centre Educatiu i que cal reflexió sobre aspectes psicopedagògics-didàctics en àrees, aspectes generals de centre, avaluació de centre, participació dins el centre... tots requereixen d'una variació molt gran de modalitats, però sempre relacionades estretament amb l'objecte i lloc on s'ha de produir el canvi.

Si la formació permanent es justifica en la necessitat d'actualitzar i compensar la formació del professorat i millorar la tasca docent perquè els alumnes puguin aprofitar millor les seves potencialitats educatives, ha de facilitar la modificació del pensament i per aquesta raó ens cal saber els significats amb els que practica el professor/a abans i després de realitzada l'activitat d'aprenentatge. I això és avaluació i per a conèixer el que proposem cal pensar-la a curt, mitjà i llarg termini segons el grau d'intensitat de la nostra necessitat de saber.

1.- A part dels primers temps de formació (anys 60-80 que es passava qüestionari necessari per a l'organització) l'avaluació ha estat centrada majoritàriament, i encara ara, en general, se centra dos tipus i dos moments:

- L'avaluació Processual
- L'avaluació final que és proposada pels Programes i Institucions organitzadores d'activitats

2.- Al PFZ del Vallès Oriental I, l'avaluació ha estat al servei de diferents objectius. Majoritàriament ha estat sempre al servei de les institucions organitzadores del PF. Excepte en etapes d'experimentació:

- Anys 70 : Recerca-acció

- Anys 87-92: PIDE

Seminaris de llengua

Seminaris de poble

- anys 95-98: Avaluació qualitativa

Seminari de centre

- anys 2000-2001: Avaluació qualitativa

3.- L'objecte de l'avaluació ha variat des de l'activitat (assistents, formador, funcionament, rendiment, organització, evolució, etc.) fins al centre (organització, coordinacions, equips de treball, incidència, etc.) i a l'aula (professorat, alumnes, materials, didàctica, incidència...).

4.- Sempre s'ha dit que quan més informació es tenia millor però no ha estat així. Hi ha hagut etapes de molta informació que no s'ha donat abast al buidat de la mateixa i menys a les triangulacions i contrastes necessaris per a treure'n conclusions.

5.- Els agents de l'avaluació han estat també diferents segons èpoques, organització, experimentació, etc. En principi ja hem dit que han estat els assistents a l'activitat, els seus formadors/es i algun membre de l'organització, de manera fixa. S'hi afegix, després, una avaluadora externa de l'activitat i altres.

6.- L'avaluació i la detecció sempre han estat dissenyades amb molta minuciositat, pautades, amb instruments i estratègies molt marcades (encara que es possessin a consulta i revisió dels docents) dins el PFZ del Vallès Oriental I

7.- Les comissions encarregades de la gestió i organització del PF a la zona sempre han fet ús d'una avaluació interna (si se'n pot dir autoavaluació o autocrítica) que els ha servit per contrastar-la amb les de la resta de participants i prendre mesures més objectives i acordades.

8.- Els instruments d'avaluació no sempre han estat validats i consensuats, només en les etapes d'experimentació que he mencionat abans.

Els instruments, estratègies i fonts han anat variant al llarg dels anys. Des dels inicis amb qüestionaris orientatius per a l'organització fins a l'avaluació qualitativa amb ús del PEC, diari d'aula, entrevistes semiestructurades, reunions en petits i grans grups, programa informatiu, observacions a l'aula, material dels alumnes, etc. Es veurà en la mostra dels annexos.

9.- Totes les avaluacions que han volgut transcendir un mínim enllà de les tipificades, han comportat un esforç de dedicació i de temps. Quan més aprofundida l'avaluació més temps es necessita, perquè es pugui comprovar el pòsit fet per la formació donada.

10.- Quan s'ha volgut fer una avaluació qualitativa de forma extensiva (anys 89-91) no ha estat possible per manca de recursos humans i de temps. Sempre que s'ha anat a una avaluació qualitativa ha estat amb estudi de cas i el propòsit que durés, com a mínim dos cursos (excepte enguany)

11.- Al llarg dels anys a l'àmbit territorial del PFZ del Vallès Oriental I s'ha agafat la suficient experiència, perquè puguem dir que hi ha una dinàmica entre el professorat i el PF que funciona, tenen una estructura organitzativa consolidada, uns treballs de detecció i avaluació aprofundits tant pel que fa al Pla de Formació en sí, mateix com pel que fa al bon funcionament de les activitats i formadors/es. És l'hora, d'establir sistemes d'avaluació qualitativa dissenyats, portats a terme i amb l'extracció de conclusions dels propis centres, des de i per als centres.

No sempre el fet d'avaluar vol dir que s'han d'arreglar les deficiències de forma immediata. Hem de tenir present que en l'anàlisi dels temes desenvolupats en els PFZ no hi surten cursos per aprendre a avaluar fins fa pocs anys i, encara, dirigits als Caps d'estudi del centre amb unes finalitats diferents de les que diem.

5.5.2.4 Aspectes que han afavorit la innovació

La innovació arrenca d'una planificació. Es basa en un millor desenvolupament de les tasques, millor definició dels processos, millor gestió del coneixement i de la tecnologia i un treball constant ("dur" el qualifiquen), i potenciant unes activitats bàsiques, generant o aplicant nous conceptes, posant-los en pràctica i a l'ensens analitzant-los i valorant-los, tornant a redefinir els processos, si cal, i gestionant bé els recursos (sobretot els tecnològics). I, a cada lloc, segons el context on es desenvolupa la praxis. Per tant, els fets innovadors tenen un funcionament diferent i no són comparables com tampoc ho és la capacitat d'innovació entre diversos centres sinó dins un mateix centre i al llarg del temps. En la conceptualització de la participació que l'escola neix, com qualsevol institució social, per a satisfer unes necessitats concretes de la societat, la resolució de les quals implica l'acció de diferents subjectes amb unes capacitats, responsabilitats i papers ben diferents. (Capítol II)

Hi ha una cosa que juga un paper molt important a les aules i és el reconeixement que molts mestres necessiten per al seu ego, l'estímul, la recompensa... poques vegades el ressaltem però, a voltes, juga un paper decisiu. I és que el sentiment de formar part d'un procés de formació-innovació-avaluació des de l'inici dóna seguretat i confiança superior davant la inseguretat i confusió actuals (acabar bé) perquè es un aprenentatge regulat per un mateix.

També el diàleg afavoreix l'obertura i l'aprenentatge. Sense el diàleg i l'afectivitat és impossible que es pugui donar el fet educatiu en grau òptim ni que es pugui tenir possibilitats de fer una bona avaluació per a la innovació. Aquest és un fet fonamental amb el que poques vegades es compte i des de l'experiència personal sabem que la persona és la base de tot.

Els valors i actituds del professional es traspassen en forma de currículum ocult (paraula en desús en la que crec fermament).

- La curiositat, l'estar al dia en aspectes inherents a la pròpia tasca, conèixer què passa al voltant i al món, l'esperança, la responsabilitat ètica, la il·lusió, l'alegria, la disponibilitat, l'obertura a noves experiències vitals i pedagògiques, la coherència, la tolerància, la llibertat, el respecte, la voluntat, les ganes de transformació, els somnis, l'actitud democràtica, el compromís, el diàleg,... surten a l'hora de posar-se a treballar ja sigui amb l'alumne o amb els companys o en la pròpia formació. Quan s'ha donat un fet innovador, s'han donat la majoria de sentiments que he enumerat.
- Per contra, quan es dona la desídia, l'autoritarisme, el dogmatisme, "l'apoltronament", la mecànica repetitiva, l'acceptació de les coses sense qüestionaments, l'adaptació al que ens és més fàcil, la irresponsabilitat, les "moralines", l'orgull, l'autosuficiència, la neutralitat davant els fets, el desinterès, la inseguretat... aleshores difícilment es produiran canvis per molta formació que es faci.

Tots aquests i molts d'altres factors intervenen en la realització de les pràctiques educatives i, també, en les d'innovació. És correcte, doncs, que intentem potenciar els primers i neutralitzar els segons. Alguns d'ells, si parem atenció veurem que també són elements importantíssims per a una bona avaluació, per exemple, la curiositat, aprendre a fer-se preguntes, les ganes de fer-ho tot bé, ens fan aportar elements d'autoavaluació constant.

El que fem respecte a innovació i avaluació ha d'estar dins el marc de la pretensió de lligar amb el currículum ocult afectiu i amb un posicionament i voluntat dialògica total per part nostre, al mateix temps que la fomentem en els altres. Hauria d'ésser així, també, en la presa de decisions i aquest és un camí complicat, perquè moltes vegades les decisions per a modificar elements per a la millora, no depenen del PFZ, el sobrepassen.

El diàleg com a comunicació i la comunicació com enriquiment i creixença personal és el principi que hauria d'amarar tots els PFZ procurant una formació permanent distesa i profitosa.

Canviar és difícil però possible i cal fer-ho malgrat les dificultats, a poc a poc. Els canvis en el PFZ i els canvis a l'escola s'han de procurar, s'han de motivar, s'han de promocionar, s'han de produir si de mica en mica anem introduint més diàleg, més participació, l'avaluació formativa, l'avaluació qualitativa i una "cultura pedagògica" que sustenti la pràctica.

Civantos, P. (2000) diu una cita d'en J. Ramos: "*construir una escola en la que es redueixi, al mínim, l'ansietat i les tensions, en la que sigui possible trobar significat a la pròpia activitat... cal convertir-la en una aventura personal i col·lectiva... un grup amb la seva pròpia història*"... "*La clau per transformar l'escola està més en les creences, les actituds i els valors del profe que en les reformes espectaculars*"... i afegeix... "*si no comprenc el que faig i no teoritzo sobre això, no podré modificar-ho*" ... "*Si el professorat no se sent còmode per implicar-se en un projecte comú i negociat de canvi, difícilment aquest es pot afrontar*"... "*Qualsevol procés de canvi ha de tenir com a referent la pròpia formació de l'alumnat.*"

5.5.3 Dificultats i limitacions amb les que m'he trobat

- Tot i que l'opció que vaig prendre fou la de donar cos i sentit global a la recerca crec que el treball realitzat mostra només unes pinzellades del que jo hagués volgut. Ja he esmentat anteriorment que la primera limitació, tot i les hores que hi he esmerçat, ha estat el temps (curt i poc adequat per a una experimentació, que he vist clarament, que necessita dos cursos)
- La novetat del tema, a nivell pràctic, fa que, amb les persones que he treballat, s'hagi hagut de clarificar conceptes no integrats en els centres
- Ha estat un treball complex perquè he fet ús d'una metodologia multifocal
- No he pogut dedicar massa atenció a la comparació i contrast dels instruments resultants amb els de cursos anteriors. Ni els de cursos anteriors entre ells.
- La investigació individual i sola m'ha representat una situació més difícil que treballar dins un equip. A l'hora de treure resultats, a l'hora de l'anàlisi, sempre és millor tenir diverses opinions contrastades que, ja d'entrada, li donen una altra validesa.
- No he pogut elaborar mesures d'anàlisi pel que fa a les institucions, a part de la Comissió del PFZ, i encara molt superficialment.
- La meua manca de preparació

5.5.4 Aspectes que he anat deixant pel camí i que seria bo fer-ne un aprofundiment o estudi:

- La formació inicial i permanent del professorat
- L'avaluació general dels Plans de Formació
- Història de la formació del professorat a Catalunya l'últim quart del segle XX
- La formació permanent del professorat des d'organització institucional (anys 1950-2000)
- Història de la formació permanent del professorat a la comarca del Vallès Oriental des del 1980 a l'actualitat
- Què va significar per a l'Escola pública dels anys 70 al 2.000 el pas de professorat provinent de l'Escola Privada
- El Casal del Mestre de Granollers i el seu paper destacat en la Formació del Professorat de la nostra zona i en la Federació de Moviments
- Evolució de les modalitats de formació al llarg dels anys
- Aprofundiment en l'anàlisi dels instruments dels annexos referents a la història de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental I
- Influència de l'Associació de Mestres Rosa Sensat en la formació del Vallès Oriental
- Modalitats i temàtiques de formació al PFZ del Vallès Oriental, al llarg del temps
- Aportacions creatives del professorat del Vallès a la pedagogia d'avui
- L'elaboració dels currículums a partir de l'any 92 ençà i la seva relació amb els llibres de text
- Nivells de participació en el PFZ. Propostes de millora.

- Paper dels CRPs en la innovació des de l'inici fins avui
- Aprofundir en l'avaluació qualitativa

5.5.5 Epíleg

Davant de tants factors que ens influeixen com són els canvis ràpids actuals, les noves tecnologies, les noves necessitats, les noves relacions... el que hem de tenir clar és que cal un **canvi i una adequació** en el Sistema Educatiu i, per tant, en la Formació Permanent del Professorat i en conseqüència en els sistemes avaluatius que s'hi produeixen, i que és el motiu de l'estudi que he presentat.

Davant de centenars de mestres inquiets que, en silenci, als seus Centres Educatius (de vegades amb pocs mitjans) tiren endavant projectes de treball amb voluntat, rigurositat i persistència, amb esperit de cooperació i participació,... els organitzadors/es i dissenyadors/es de la formació ens veiem obligats a donar-los respostes coherents i innovadores. Les Institucions Educatives haurien d'exercir "*la supervisión y tomar decisiones para mejorar la calidad de la educación, recoger informacion relevante para atender sus funciones evaluadoras, cooperar con el equipo directivo para planificar y realizar un justo y efectivo sistema de evaluacion*" (Strike, K.A.,1990, a Santos Guerra, M.A. 1995, p. 95)

Les Comissions dels PFZ tenim el perill de caure en el fet d'establir "tècnics avaluadors" però insisteixo que l'ideal és que cadascú pugui fer-ho permanentment en el lloc de treball. Tots els i les docents poden ésser al mateix temps avaluadors i avaluats.

Davant la gran riquesa que aporten els Plans de zona (aquest estudi només mostra la petita part corresponent a l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental I), davant l'**atenció a la diversitat segons necessitats de cada centre** i l'organització propera a aquest que es produeix, davant la possibilitat que aquests ofereixen de contribució a l'augment del nivell qualitatiu pedagògic en els Centres, és convenient una revisió dels plantejaments dels marcs de desenvolupament, descentralització i flexibilitat que se'ls otorga des de l'Administració educativa.

Davant els projectes d'investigació actual que es realitzen (tòrics i pràctics), on es parla de les pedagogies antiescola i "xarxes d'aprenentatge informal" (Illich) i **dels projectes col·lectius i de les experiències d'escola oberta, i de comunitats d'aprenentatge, etc hem de reflexionar sobre on s'educa, perquè i com.**

A la cimera de Lisboa del Consell Europeu de l'any passat, *es va encarregar al Consell de Ministres un document sobre els objectius necessaris dels sistemes educatius i es va estructurar un programa de treball que conté uns objectius proposats:*

- *Millorar la qualitat de l'aprenentatge a Europa (impulsar la formació del professional de la docència, garantir les habilitats bàsiques als alumnes)*
- *Facilitar i ampliar l'accés a l'aprenentatge a qualsevol edat (adaptar les escoles a les persones de qualsevol edat, promoure l'aprenentatge permanent...)*
- *Definir les capacitats bàsiques per a la societat del coneixement (tant les professionals com les aptituds personals. Transmetre els valors socials de ciutadania i democràcia...)*
- *Obrir l'educació i la formació a l'entorn local, a Europa i al món (idiomes, mobilitat, intercanvi, empreses...)*
- *Aprofitar el màxim els recursos i crear noves relacions amb els centres escolars*

Suggerixen la reconversió de les actuals escoles en centre locals d'adquisició de coneixements polivalents i accessibles a tothom... Assajar nous mètodes per atendre la gran diversitat de grups destinataris... buscar associacions amb la societat civil... que els educadors siguin capaços d'utilitzar internet i equips multimèdia a finals de l'any 2002... (Caivano, F., 2001)

Aquest és el repte que s'acosta, donem oportunitat a tothom de fer la seva aportació i de rebre el que necessita per enfrontar-s'hi.

No voldria acabar sense remarcar alguns aspectes, per a mi essencials, i que són el fruit del conjunt general de l'estudi:

- La formació del professorat ha de sorgir del contrast dialògic entre tots els protagonistes i de les necessitats reals dels centres.
- S'ha de compartir entre dissenyadors/es, organitzadors/es, gestors/es, formadors/es i professorat la voluntat de canvi lligada a l'avaluació qualitativa.
- L'avaluació qualitativa és un procés d'anàlisi conjunta dels aspectes considerats rellevants per a la transformació i millora d'aquests dins un diàleg constructiu.
- L'avaluació qualitativa no és generalitzable sinó única en cada cas i els objectes a avaluar han de sorgir d'un procés democràtic.
- El personal formador i les modalitats són elements clau en la situació actual.
- Les polítiques educatives que s'emprenquin són decisives per a la pràctica educativa dels propers anys
- La tecnologia actualitzada ha de formar part, com a eina, de qualsevol projecte.
- Estem davant de diferents propostes de reflexió que cal donar sortida i debatre.

Amb aquesta frase *"lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su propia actividad"* (Stenhouse, 1984 ,p. 25 Gimeno, X, 1998) quedaria resumida la meua recerca sobre model, estratègies i instruments per a una avaluació qualitativa en els PFZ.

La Memòria que presento és una minsa contribució a la recerca sobre la pràctica avaluativa. Crec que podrà ésser útil perquè a partir d'ella es puguin desenvolupar diferents aspectes i investigacions en profunditat. Seria bo prendre aquest motiu per una tesi, i veure quin abast tenen les aportacions fetes i a quines possibilitats de generalització científica poden arribar.

Seria encara millor, (impensable per mi), que aquesta aportació fos presa en compte en un futur disseny de polítiques educatives (reorganització del PFZ, reformulació de models, revalorització del treball del mestre, ...)

Caldrà diferenciar el tipus de treball que jo he realitzat com a activitat de recerca i d'estudi personal del que realment s'ha de fer com avaluació qualitativa dins el centre.

Proposo que es faci la divulgació d'algunes parts del treball a totes les Comissions PFZ o CRPs ja que aquest era un dels objectius (la conveniència d'aprofitar la informació que els puc passar). Per a la qual cosa m'ofereixo a arranjar-ho, traient tots els aspectes tècnics referents a la Memòria i la metodologia de treball personal i arrançant els annexos adjunts. La publicació del treball o part d'aquest requeriria una modificació de l'estructura i de la redacció.

Espero que el treball permeti la realització de noves aportacions, obri algunes perspectives o pugui servir d'orientació a algú sobretot pel que fa a la cultura avaluativa dels centres educatius, el treball dels formadors de formadors i el disseny i organització dels Plans de Formació.

El treball portat a terme ha estat, per a mi, un aprenentatge molt important però al mateix temps una satisfacció pel fet d'haver pogut treure a la llum l'esforç que moltes persones han dedicat, successivament, al PFZ del Vallès Oriental I. A ells hem d'agrair l'augment qualitatiu que cada curs ha tingut lloc.

M. Rosa Vergés Clemente
Granollers, setembre 2001

CAPÍTOL VI

**REFERÈNCIES
BIBLIOGRÀFIQUES**

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
	1992	<i>Memòria del PFZ del Prat de Llobregat</i>	PFZ El Prat de Llobregat. (Coordinador J. Rul)	
	1978	<i>Gran Enciclopèdia Catalana</i>	Gran Enciclopèdia Catalana, S.A. Barcelona	Diccionari
	1983	<i>Diccionario de las ciencias de la educación. Vol. I</i>	Santillana	Diccionari
	86-2000	<i>Memòries del Pla de Formació de zona</i>	PFZ Vallès Oriental I (Granollers)	Document
	1987	<i>Avaluació procesual del Pla Unitari de Formació Permanent del Professorat del Vallès Oriental 1986-87.</i>	Buidatge d'enquestes març-abril.	Document
	1982 1984	<i>Estatuts fundacionals.</i>	Casal del Mestre de Granollers	Document
	1985	<i>Globalització i interdisciplinarietat en la formació d'ensenyants. Un nou currículum docent .</i>	Col.lecció de formació de mestres de Catalunya, nº 3 (febrer).Generalitat de Catalunya, Barcelona	Document
	curs 85.- 86	<i>Informe sobre la formació permanent del professorat en St. Joan d'Espí .</i>	CRP de St. Joan d'Espí, Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona	Document
	1986	<i>La formació permanent dels mestres a Cornellà. Model d'organització i gestió .</i>	CRP de Cornellà. (gener) Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona	Document
	curs 84-85	<i>Pla de formació permanent del professorat e investigació.</i>	ICE Universitat de Barcelona	Document
	curs 86-87	<i>Pla de Formació permanent per a Professors d'E.G.B. Berguedà.</i>	ICE/Universitat Autònoma de Barcelona	Document
	curs 75-76	<i>Projecte de formació del professorat de ciències.</i>	Universitat Politècnica de Barcelona	Document

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
	curs 84-85	<i>PU de Terrassa.</i>	CRP de Terrassa.	Document
	1945	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMÀRIA 17 julio 1945	Fotocòpia	Document
	Cursos 82-2000	<i>Memòries i Plans de treball.</i>	CRP Vallès Oriental I	Document
	1968-1986	<i>Memòries i programes.</i>	Moviments de Renovació Pedagògica	Document
	1984	<i>Experiència pilot de formació permanent de mestres (FOPI) a Cornellà. Balanç del primer any de l'experiència. 1984. (López)</i>	Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya Barcelona	Document
	1981	<i>Vallès</i>	Rosa Sensat Col. Dossiers nº 18; 1ª. Ed. Barcelona	Dossier
	Curs 82-84	<i>Avaluació de l'experiència pilot de formació permanent institucional de mestres de Cornellà (FOPI 82-84) .</i>	Departament Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona	Llibre
	1970	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 1970.	MEC. Madrid	Llibretó
	Curs 85-86	<i>Programa del Pla Unitari de Formació del professorat Curs 85-86 Vallès Oriental.</i>	Casal del Mestre de Granollers	Llibretó
	1999	<i>Memoria del Seminari "Anàlisi d'estratègies organitzatives i metodològiques davant els canvis"</i>	ICE/UB i IES M. Blancafort de La Garriga	Document
	1984	<i>Proyecto de Formación del Profesorado</i>	MEC. Madrid. abril	Document
AA. VV.	1985	<i>La formación permanente del profesorado</i>	Cuadernos de pedagogia nº 131 (PFZ Terrasa)	Revista
AA.VV.	2000	<i>Innovació, un dels nous reptes empresarials.</i>	EL PERIÓDICO (novembre, 2000), Premis a la Innovació Tecnològica 2000	Diari

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
ALTHUSSER	1975		A Angulo Rasco, 1993, <i>Evaluación del sistema educativo (algunas respuestas críticas)</i> .	Citat
ANGULO RASCO, J. F.	1993	<i>Evaluación del sistema educativo (algunas respuestas críticas)</i> .	Cuadernos de Pedagogía nº 219 (Resumen ponencia Congreso Internacional de Didáctica (La Coruña) setembre)	Revista
ANGULO RASCO, J.F.	1994	<i>Evaluación educativa y participación democrática</i>	A Gimeno Soria, X. 1998 <i>Planes de formación permanente del profesorado no universitario: una propuesta de evaluación. Vol. 2</i>	Citat
ANGULO RASCO, J.F.	1990	<i>Investigación -acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa.</i>	Investigación en la Escuela. Nº 11 . Sevilla Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla	Revista
ANTONELL, I. i altres	1979	<i>El Vallès.</i>	Rosa Sensat. Barcelona	Dossier
ANTUNEZ, S. I d'altres	1987	<i>L'avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat</i>	ICE Universitat Autònoma de Barcelona	Llibre
APPLE, M. W.	2001	<i>La educación en una época conservadora.</i>	T.E. nº 219 Federació d'Ensenyament CCOO (entrevista, gener)	Revista
BARBIER, JM.	1993	<i>La evaluación en los procesos de formación</i>	Paidós i M.E.C. Col. Temas de Educación (1ª. Edició en castellà, traduït de la 2ª. Edició del francès)	Llibre
BELTRAN, F. i SANMARTÍN, A.	1993	<i>La organización escolar ¿Evaluación o devaluación?</i> .	Cuadernos de Pedagogía nº 219	Revista
BERTOLIN, L. i altres	2001	<i>El sentido del conocimiento.</i>	Cuadernos de Pedagogía, nº 299 ,febrero,	Revista

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
BRUNNER, J.	1985		A Rigal, L. 1999, <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI</i> ; i Gimeno Sacristan, 1999, <i>La educación que tenemos, la educación que queremos</i>	Citat
BRUNNER, J.	1987	<i>Desarrollo cognitivo y educación</i>	Morata. Madrid.	Llibre
CAIVANO, F.	2001	<i>La nova escola europea que ve</i>	El Periódico, 16 d'abril	Diari
CAMPBELL, D.T.		<i>Grados de libertad y el estudio de casos</i>	A Cook i Reichart, 1997, <i>Métodos cualitativos y cuantitativos de la investigación evaluativa</i>	Citat
CANALS, Q.	2001	<i>ESO, el modelo catalán de atención a la diversidad.</i>	T.E. nº 221; Federación de Enseñanza CC.OO. marzo, Barcelona	Revista
CARDÚS, S.	2001		Programa TV K33, juny 2001.	Document
CARDÚS, S.	2000	<i>El desconcert de l'educació.</i>	La Campana, Barcelona	Llibre
CARLES, R.M.	2001		Full dominical, nº 31 de 5 d'agost. Bisbat de Barcelona	Fulletó
CARNEIRO, R.	1996	<i>Els professors i els nous desafiaments del s. XXI</i>	Comissió Internacional de la UNESCO sobre Educació al segle XXI. Ponència als professionals de CRPs (Casal Borja. St. Cugat del Vallès)	Document
CARR, W.	1990	<i>Cambio educativo y desarrollo profesional.</i>	Investigación en la escuela, nº 11, Ponència a les VII Jornades de "Estudio sobre la investigación en la escuela" celebrades a Sevilla. Marzo 1990. Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla	Revista

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
CARR, W. I KEMMIS, S.	1988 1983	<i>Teoria crítica de la ensenjanza</i>	A Colàs, M.P, 1998, <i>Investigación educativa</i> Angulo, J.F. , 1990 , <i>Investigación accion y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa</i>	citat
CASTELLS	1998		A Imbernón, F. 1999, <i>Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana</i>	citat
CHAVARRIA, X i BORRELL, E	2000	<i>Avaluació de la funció directiva. Una estratègia per al desenvolupament.</i>	Guix nº 268 . Octubre	Revista
CIVANTOS, P. i altres	2001	<i>Pedagogias del siglo XX. La cultura del cambio.</i>	Cuadernos de Pedagogia, nº 299 ,febrero,	Revista
COBETA GARCIA, M. i altres	2001	<i>La autoridad de la mirada. femenina</i>	Cuadernos de Pedagogia, nº 299 ,febrero,	Revista
COLÀS BRAVO, M ^a .P. i BUENDÍA EISMAN, L.	1998	Investigación Educativa.	Alfar, Sevilla 3 ^a . edició (1 ^a . Edició el 1992)	Llibre
COLEN, M. i COROMINAS A	1987	<i>Els Plans Unitaris, una alternativa a la formació permanent del professorat.</i>	Guix, octubre	Revista
COLL, C.	1986	<i>Marc curricular per a l'ensenyament obligatori</i>	Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya	Document
COOK, T.D. i REICHARDT, CH.S.	1997	<i>Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación evaluativa.</i>	Morata S.L., Madrid. 3 ^a . Edición	Llibre
COROMINAS CASALS, A.	1984	<i>L'Escola d'Estiu.</i>	Full foll , setembre(CRP Granollers)	Revista
COROMINAS I CASALS, A.	1988	<i>Una proposta de formació permanent del professorat: els plans unitaris.</i>	Tesi de llicenciatura dirigida el Dr. Josep Puig i Rovira Departament de Història de l'Educació. Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona	Document
DARDER, P. i LÓPEZ, J.A	1985	<i>.Elements d'organització i avaluació d'un centre educatiu d'EGB</i>	Edicions 62, col. Estudis	Llibre

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
DE LA TORRE	1994		A Gimeno Soria, X, 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>	citat
DELEUZE, G. I GUATTARI, F.	1977		A Hargreaves, 1996. <i>Profesorado, cultura i postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)</i>	citat
ELLIOT, J i altres	1986	Investigación-acción en el aula	Conselleria de Cultura Generalitat de Valencia	Document
ELLIOT, J.	1986 1977	<i>Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad</i>	A Angulo, J.F. , 1990 , <i>Investigación acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa</i> ; a Gimeno,X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i> ; a Santos Guerra, 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i> ; Rodríguez, Ll. 1985 <i>Què és la recerca-acció i La recerca-acció a l'abast dels mestres</i>	citat
Equipo Pedagógico del CPR de Miranda de Ebro (Burgos)	2000	El Centro de Profesores y la satisfacción del profesorado	Aula de innovación Educativa nº 91, maig	Revista
ERICKSON, F.	1986 1989	<i>Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza</i>	A Núñez, L. <i>Memòria G.T. Avaluació qualitativa</i> i a Stake, 1998, <i>investigación con estudio de casos</i>	citat
ESTEBARANZ, A , i altres	2000	<i>El impacto de la innovación a través del estudio de casos.</i>	BORDÓN. Sociedad Española de Pedagogía, Vol. 52, nº 2, Madrid-	Revista
FERRER, T. M. I altres,	1986	Mestres Montaña, el seu treball i la seva època	Casal del Mestre i Ajuntament de Granollers	llibre
FIERRO EVANS, M.C.	1998	<i>La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana.</i>	Investigación en la escuela, nº 36 Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla	Revista
FLECHA, R.	1987	Entrevista a Bogdan Suchodolski	Guix, nº 122 desembre	Revista

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
FLECHA, R. I TORTAJADA, I.	1999	<i>Retos y salidas educativas en la entrada de siglo.</i>	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres	Llibre
FREIRE, P.	1997 1994 1992		A Flecha, R. I Tortajada, I. , 1999, Retos y salidas educativas en la entrada de siglo ; i a Imbernón, F. ,1999, Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana ; a Rigal, L , 1999, La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del s. XXI	Citat
FREIRE, P.	1997	<i>A la sombra de este árbol .</i>	El Roure, Barcelona	Llibre
FULLAT, O.	1982	<i>Las finalidades educativas en tiempos de crisis</i>	Hogar del Libro Col. Navidad	Llibre
FURRIOL, E.	2000	<i>La respuesta al déficit de técnicos es la clave del futuro. Los desajustes existen en todos los niveles y afectan al número y a los contenidos de los actuales programas de formación.</i>	La Vanguardia, sábado 16 diciembre (Apart. Economía y negocios. Informe)	Diari
GAIRIN	1993		A Gimeno Soria, X. 1998 Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2	citat
GALÍ, A.	1978-79	<i>Història de las instituciones i el moviment cultural a Catalunya 1930-1936</i>	Fundació A. Galí, Barcelona	Llibre
GARCIA ÁLVAREZ	1993 1997		A Gimeno Soria, X. 1998 Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2 i Núñez, Ll. ,1995, Avaluació de la incidència d'una modalitat de Formació Permanent del Professorat: aplicació i consolidació	Citat
GARCIA, J.E. y PORLÁN, R.	1990	<i>Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela.</i>	Investigación en la Escuela. Nº 11 . Sevilla; Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla	Revista

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
GIMENO SACRISTAN, J i PEREZ GÓMEZ, A	1989	<i>La enseñanza: su teoría y su práctica.</i>	Ailzal. Madrid. 1985 Akal/Universitaria Serie pedagogia, (3ª edició).	Llibre
GIMENO SACRISTAN, J.	1999	<i>La educación que tenemos, la educación que queremos</i>	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres	Llibre
GIMENO SACRISTAN, J.	1999	<i>Formación de profesores e innovación curricular</i> .	Cuadernos de Pedagogia nº139	Revista
GIMENO SORIA, X.	1998	<i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>	Tesi doctoral. Dirigida pel Dr. Joaquin Gairín Sallán. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia aplicada. Juliol	Document
GIROUX, H.	1990	<i>Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje</i>	A Flecha, R. 1999 <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI...</i> i a Imbernón, F. 1999, <i>Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana.</i>	citat
GIROUX, H.	1999	<i>Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio</i>	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres	Llibre
GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M. D.	1988		A Gimeno Soria, X. ,1998; <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i> i a Núñez, L. 1995, <i>Avaluació de la incidència d'una modalitat de Formació Permanent del Professorat: aplicació i consolidació</i>	Citat

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M. D.	1988	Metodos de investigación cualitativa.	Paidós. Madrid	Llibre
GONZÁLEZ SOKLER	1988		A Gimeno Soria, X., 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>	citat
GUBA, E. i LINCOL	1982 1985		A Gimeno Sacristán, 1989, <i>La enseñanza. Su teoría y su práctica.</i> ; i a I Colàs, M.P. 1998, <i>Investigación educativa</i>	Citat
GUBA, E.G.	1981	Criteria de credibilidad en la investigación naturalista.	Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries ERIC/ECTJ Anual, vol. 29,2,	Llibre
HABERMAS, J.	1987	Del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico	A FLECHA, R. I TORTAJADA, I. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. i a Colàs M. P. , 1998, <i>Investigación educativa</i> i a Subirats , M. 1999, <i>La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral.</i>	Citat
HARGREAVES, A.	1996	Profesorado, cultura i postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).	Morata S.L. Madrid	Llibre
HOPKINS, AINSCOW i WEST	1994		A ARACELI ESTEBARAZ i d'altres, 2000, El impacto de la innovación a través del estudio de casos	citat
HOYLE			A Stanhouse, 1984, <i>Investigacion y desarrollo del curriculum</i>	citat
ILLICH, I.	1973	La convivencialidad	Integral n 252, desembre 2000 (dins biografia)	Revista

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
IMBERNÓN, F i d'altres	1999	<i>La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.</i>	Graó , col.lecció Biblioteca de Aula nº 136, Barcelona	Llibre
IMBERNÓN, F.	1999	<i>Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana</i>	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres	Llibre
IMBERNÓN, F.	2000	<i>La formación del profesorado de secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia .</i>	Cuadernos de Pedagogia nº 296, Noviembre	Revista
IME DE BADALONA	1984	<i>Proyecto de Formació Permanent pels mestres dels Col. Públics de Badalona.</i>	Badalona, desembre del 84	Document
KEPLER, K	1999	<i>Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado.</i>	A Perez A.; Barquin, J. y Angulo J.F. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.	citat
LAPASSADE, G.	1979	<i>El analizador y el analista</i>	Gedisa S.A.	LLibre
LASH, S.	1990		A Hargreaves, 1996, Profesorado, cultura y posmodernidad.	citat
LISTON, D.P. i ZEICHNER, K.M.	1993	<i>Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.</i>	Morata S.L. Madrid	Llibre
LLORENS GUMBAU, S. I GRAU GUMBAU, R.	2000	<i>Diseño de la formación continua: aportaciones a un modelo teórico</i>	Revista de Educación, nº 323	Revista
LLORET, C. I altres	2001	<i>Reinventar la escuela</i>	Cuadernos de Pedagogia, nº 299 ,febrero,	Revista
LOPEZ, J.D	1983	<i>La renovació pedagògica i la formació del professorat</i>	Butlletí de Mestres nº 8-9 Generalitat de Catalunya. Barcelona	Revista
LUZURIAGA			A Civantos, P. 2001, <i>Pedagogias del siglo XX, la cultura del cambio</i>	citat
MACEDO,D. I BARTOLOMÉ, L.	1999	<i>El racismo en la era de la globalización</i>	Graó. Dins llibre <i>La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato</i> . Imbernón, F. i d'altres	Llibre

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
MAGANTO, J.M. i d'altres	2000	<i>Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares .</i>	BORDÓN. Sociedad Española de Pedagogía, Vol. 52, nº 2, Madrid-	Revista
MARTÍN TOSCANO, J.i altres	1997	<i>Una experiencia de formación como punto de partida de un cambio metodológico</i>	Investigación en la escuela nº 31, Sevilla. Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla	Revista
MASALLES ROMAN, J.	2000	<i>L'estat actual de l'educació secundària.</i>	Perspectiva Escolar nº 248 Rosa Sensat, octubre , Barcelona	Revista
MATEO ANDRÉS, J.	2000	<i>La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.</i>	Horsori ICE Universitat de Barcelona, desembre Col. Cuadernos de Educación nº 33	Llibre
McCORMIK i JAMES, M.	1988		A Santos Guerra, 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>	citad
McDONALD, A.	1976	La evaluación y el control de la educación	Akal. Madrid. A Rodríguez, Ll., 1985, <i>La recerca-acció a l'abast dels mestres</i> i a Corominas,A , 1988, <i>Una proposta de formació permanent del professorat: els plans unitaris</i>	Citat
McLAREN			A Rigal, L. 1999 <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI</i>	Citat
McLAREN	1999	Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica	Graó. Dins llibre <i>La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato</i> . Imbernón, F. i d'altres	Llibre
McMULLEN	1991		A Santos Guerra,M.A. 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>	Citat
MEC	1984	<i>Proyecto de Formación del profesorado.</i>	MEC, apartat II de "Formación permanente del profesorado en ejercicio y los CEP" (abril) Madrid	Document

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
MENENDEZ I PABLO, J.	1993	<i>Evaluar los centros.</i>	Cuadernos de Pedagogia nº 217 , Setiembre	Revista
NÚÑEZ ALVAREZ, L.	1997	<i>Memòria G.T. Avaluació qualitativa</i>	ICE Universitat de Barcelona	Document
NÚÑEZ ÁLVAREZ, L.	1995	<i>Avaluació de la incidència d'una modalitat de Formació Permanent del Professorat: aplicació i consolidació.</i>	Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona. Dirigida pel Dr. Vicenç Benedito de la Universitat de Barcelona	Document
OLIVER, MIQUEL F.	2001	<i>La formació permanent del professorat: solució o problema?. El sistema de millora del rendiment.</i>	Guix, nº 272, Febrer	Revista
PAIN	1993		A Gimeno Soria, X , 1998, <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació</i>	Citat
PALLACH, J.	1978	<i>Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya.</i>	Ed. CEAC	Llibre
PARLETT, M. I HAMILTON, D	1976		A Stake, R., 1998, <i>Investigación con estudio de casos</i>	Citat
PARLETT, M. I HAMILTON, D	1976	<i>La Evaluación como iluminación.</i>	(Londres) Dins text col·lectiu l'any 1976. Publicat en castellà a l'obra (capítol VIII) <i>La enseñanza: su teoría y su práctica.</i> ,1985, J. GIMENO SACRISTÁN Y A. PÉREZ GÓMEZ Edi. Akal/Universitaria. Madrid	Llibre
PEREZ GOMEZ , A.	1990	<i>La formación del profesor y la reforma educativa</i>	Cuadernos de pedagogia, 181	Revista
PEREZ GOMEZ , A.i altres	1999	<i>Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica</i>	Akal. Madrid	LLibre
PEREZ GOMEZ, A.	1998 1992	<i>Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa.</i>	A Rigal, L. ,1999, <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI</i> ; i a Gimeno Soria , X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>	citad

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
POPKEWITZ, T.S.	1999	<i>Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder</i>	Graó. Dins llibre <i>La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato</i> . Imbernón, F. i d'altres	LLibre
RAMOS, J.	2001		A Civantos, M. P. <i>Pedagogias del siglo XX. La cultrura del cambio</i>	citad
RICARD M. CARLES,	2001		Full dominical, nº 31 de 5 d'agost	Revista
RIGAL, L.			A Flecha, R. , 1994 <i>Retos y salidas educativas en la entrada de siglo.</i>	citad
RIGAL, L.	1999	<i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI</i>	Graó. Dins llibre <i>La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato</i> . Imbernón, F. i d'altres	LLibre
RODRÍGUEZ MORENO , LL.	1986	<i>El mètode Recerca-acció: Elements d'anàlisi.</i>	Jornades formació de mestres i directius de CRPs. Conferència amb resum. Barcelona, 9 i 10 de setembre	Document
RODRÍGUEZ MORENO , LL.	1985	<i>"Qué és la recerca.-acció (I)</i>	Butlletí dels Mestres febrer nº 193. Generalitat de Catalunya.	Revista
RODRÍGUEZ MORENO , LL.	1985	<i>La recerca-accio a l'abast dels mestres</i>	Butlletí de mestres, nº 196 juny-juliol, Generalitat de Catalunya	Revista
ROSEMBERG	1990		A Oliver M.F, 2001, <i>La formació permanent del professorat: solució o problema?. El sistema de millora del rendiment.</i> Guix, nº 272	Revista
RUÉ, J.	1987	<i>Què és avaluar?</i>	Butlletí de Mestres nº 212	Revista
RUIZ CARRASCOSA	1995		A Gimeno Soria, X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>	citad
RUL, J.	1995	<i>La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular</i>	Aula de Innovación Educativa, nº 39	Revista
SANCHO, J.M.	1988		A Santos Guerra,M.A., 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>	citad
SANCHO, J.M.	1990	<i>De la evaluación a las evaluaciones</i>	Cuadernos de Pedagogía, nº 185	

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
SANTOS GUERRA, M. A.	1995	<i>La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora .</i>	Aljibe. Col. Biblioteca de Educación (2ª. Edición) Málaga	Llibre
SCRIVEN	1978		A Stenhouse, 1984, <i>Investigación y desarrollo del currículum</i>	citat
SOLTIS	1984		A Colás, M.P., 1998, <i>Investigación educativa</i>	citat
STAKE, R. E.	1998	Investigación con estudio de casos.	Morata S.L., Madrid	Llibre
STENHOUSE	1979 1975		A Angulo, J.F., 1990, <i>Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa</i> ; i a Rodríguez, LL. <i>La recerca-acció a l'abast dels mestres</i> i a Corominas, A. 1988, <i>Una proposta de formació permanent del professorat: els plans unitaris</i>	Citat
STENHOUSE, L	1984	<i>Investigación y desarrollo del currículum.</i>	Morata. S.L. Madrid	Llibre
STRIKE, K.A.	1990	<i>The ethics of Educational Evaluation</i>	A Santos Guerra, M.A., 1995, La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora	Citat
STUFFLEBEAM, D.L i SHINKFIELD, A.J	1995	<i>Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica</i>	Paidós i MEC , Madrid; 3º edició, (1ª. Edició 1987)	LLibre
STUFFLEBEAM, D.L i SHINKFIELD, A.J	1989		A Gimeno Sorias, X., 1998, Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació ; i a per Santos Guerra, 1995, La evaluación, un proceso de dialogo, comprensión y mejora	citat
SUBIRATS, M.	1999	<i>La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral</i>	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres	Llibre
SUCHODOLSKI , B.	1982	<i>Educación para el futuro.</i>	Perspectiva Escolar (¿)	Revista

Autor	Any	Títol	Edita	Tipus
THOMAS	1991		A Santos Guerra, 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>	citat
TONUCCI, F.			A Corominas, A. 1988, <i>Una propuesta de formación permanente del profesorado: els plans unitaris</i>	citat
TONUCCI, F.	1984	<i>Entrevista a F. Tonucci</i>	Entrevista. Guix nº 76 , febrer	Revista
UNESCO	1996	<i>La educación encierra un tesoro</i>	Santillana. Ediciones UNESCO. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS) .	Llibre
WALKER, R.	1997	<i>Métodos de investigación para el profesorado.</i>	Morata S.L., Madrid	Llibre

BIBLIOGRAFIA SEGONS TIPUS DE DOCUMENT

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Citat	ALTHUSSER		1975	A Angulo Rasco, 1993, <i>Evaluación del sistema educativo (algunas respuestas críticas)</i> .
Citat	ANGULO RASCO, J.F.	<i>Evaluación educativa y participación democrática</i>	1994	A Gimeno Soria, X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>
Citat	BRUNNER, J.		1985	A Rigal, L. 1999, <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI</i> ; i Gimeno Sacristan , 1999,a <i>La educación que tenemos, la educación que queremos</i>
Citat	CAMPBELL, D.T.	<i>Grados de libertad y el estudio de casos</i>		A Cook i Reichart, 1997, <i>Métodos cualitativos y cuantitativos de la investigación evaluativa</i>
Citat	CARR, W. I KEMMIS, S.	<i>Teoría crítica de la enseñanza</i>	1988 1983	A Colàs, M.P, 1998, <i>Investigación educativa</i> Angulo, J.F. , 1990 , <i>Investigación acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa</i>
Citat	CASTELLS		1998	A Imbernón, F. 1999, <i>Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana</i>
Citat	DE LA TORRE		1994	A Gimeno Soria, X, 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>
Citat	DELEUZE, G. I GUATTARI, F.		1977	A Hargreaves, 1996. <i>Profesorado, cultura i postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)</i>

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Citat	ELLIOT, J.	<i>Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad</i>	1986 1977	A Angulo, J.F. , 1990 , <i>Investigación acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa</i> ; a Gimeno,X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i> ; a Santos Guerra, 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i> ; Rodríguez, Ll.. 1985 <i>Què és la recerca-acció i La recerca-acció a l'abast dels mestres</i>
Citat	ERICKSON, F.	<i>Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza</i>	1986 1989	A Núñez, L. <i>Memòria G.T. Avaluació qualitativa</i> i a Stake, <i>1998, investigación con estudio de casos</i>
Citat	FREIRE, P.		1997 1994 1992	A Flecha, R. I Tortajada, I. , 1999, <i>Retos y salidas educativas en la entrada de siglo</i> ; i a Imbernón, F. ,1999, <i>Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana</i> ; a Rigal, L , 1999, <i>La escuela crítico-democràtica: una asignatura pensdiente en los umbrales del s. XXI</i>

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Citat	GAIRIN		1993	A Gimeno Soria, X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>
Citat	GARCIA ÁLVAREZ		1993 1997	A Gimeno Soria, X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i> i Núñez, Ll. ,1995, <i>Avaluació de la incidència d'una modalitat de Formació Permanent del Professorat: aplicació i consolidació</i>
Citat	GIROUX, H.	<i>Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje</i>	1990	A Flecha, R. 1999 <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI...</i> i a Imbernón, F. 1999, <i>Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana.</i>
Citat	GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M. D.			A Gimeno Soria, X. ,1998; <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i> i a Núñez, L. 1995, <i>Avaluació de la incidència d'una modalitat de Formació Permanent del Professorat: aplicació i consolidació</i>
Citat	GONZÁLEZ SOKLER		1988	A Gimeno Soria, X., 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>
Citat	GUBA, E. i LINCOL		1982 1985	A Gimeno Sacristán, 1989, <i>La enseñanza. Su teoría y su práctica.</i> ; i a I Colàs, M.P. 1998, <i>Investigación educativa</i>

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Citat	HABERMAS, J.	<i>Del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico</i>	1987	A FLECHA, R. I TORTAJADA, I. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. i a Colás M. P. , 1998, <i>Investigación educativa</i> i a Subirats , M. 1999, <i>La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral.</i>
Citat	HOPKINS, AINSCOW i WEST		1994	A ARACELI ESTEBARAZ i d'altres, 2000, El impacto de la innovación a través del estudio de casos
Citat	HOYLE			A Stanhouse, 1984, <i>Investigación y desarrollo del curriculum</i>
Citat	KEPLER, K	<i>Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado.</i>	1999	A Perez A.; Barquin, J. y Angulo J.F. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.
Citat	LASH, S.		1990	A Hargreaves, 1996, Profesorado, cultura y posmodernidad.
Citat	LUZURIAGA			A Civantos, P. 2001, <i>Pedagogias del siglo XX, la cultura del cambio</i>
Citat	McCORMIK i JAMES, M.		1988	A Santos Guerra, 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>
Citat	McDONALD, A.	La evaluación y el control de la educación	1976	Akal. Madrid. A Rodríguez, Ll., 1985, <i>La recerca-acció a l'abast dels mestres</i> i a Corominas, A , 1988, <i>Una proposta de formació permanent del professorat: els plans unitaris</i>
Citat	McLAREN			A Rigal, L. 1999 <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI</i>

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Citat	McMULLEN		1991	A Santos Guerra, M.A. 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>
Citat	PAIN		1993	A Gimeno Soria, X, 1998, <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació</i>
Citat	PARLETT, M. I HAMILTON, D		1976	A Stake, R., 1998, <i>Investigación con estudio de casos</i>
Citat	PEREZ GOMEZ, A.	<i>Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa.</i>	1998 1992	A Rigal, L., 1999, <i>La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI</i> ; i a Gimeno Soria, X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>
Citat	RAMOS, J.		2001	A Civantos, M. P. <i>Pedagogias del siglo XX. La cultura del cambio</i>
Citat	RIGAL, L.			A Flecha, R., 1994 <i>Retos y salidas educativas en la entrada de siglo.</i>
Citat	RUIZ CARRASCOSA		1995	A Gimeno Soria, X. 1998 <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>
Citat	SANCHO, J.M.		1988	A Santos Guerra, M.A., 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>
Citat	SCRIVEN		1978	A Stenhouse, 1984, <i>Investigación y desarrollo del currículum</i>
Citat	SOLTIS		1984	A Colás, M.P., 1998, <i>Investigación educativa</i>

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Citat	STENHOUSE		1979 1975	A Angulo, J.F., 1990, <i>Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa</i> ; i a Rodríguez, LL. <i>La recerca-acció a l'abast dels mestres</i> i a Corominas, A. 1988, <i>Una proposta de formació permanent del professorat: els plans unitaris</i>
Citat	STRIKE, K.A.	<i>The ethics of Educational Evaluation</i>	1990	A Santos Guerra, M.A., 1995, <i>La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora</i>
Citat	STUFFLEBEAM, D.L i SHINKFIELD, A.J		1989	A Gimeno Sorias, X., 1998, <i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació</i> ; i a per Santos Guerra, 1995, <i>La evaluación, un proceso de dialogo, comprensión y mejora</i>
Citat	THOMAS		1991	A Santos Guerra, 1995, <i>La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora</i>
Diari	AA.VV.	<i>Innovació, un dels nous reptes empresarials.</i>	2000	EL PERIÓDICO (novembre, 2000), Premis a la Innovació Tecnològica 2000
Diari	CAIVANO, F.	<i>La nova escola europea que ve</i>	2001	El Periódico, 16 d'abril
Diari	FURRIOL, E.	<i>La respuesta al déficit de técnicos es la clave del futuro. Los desajustes existen en todos los niveles y afectan al número y a los contenidos de los actuales programas de formación.</i>	2000	La Vanguardia, sábado 16 diciembre (Apart. Economía y negocios. Informe)
Diccionari		<i>Gran Enciclopèdia Catalana</i>	1978	Gran Enciclopèdia Catalana, S.A. Barcelona
Diccionari		<i>Diccionario de las ciencias de la educación. Vol. I</i>	1983	Santillana
Document		<i>Memòria del PFZ del Prat de Llobregat</i>	1992	PFZ El Prat de Llobregat. (Coordinador J. Rul)

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Document		<i>Memòries del Pla de Formació de zona</i>	86-2000	PFZ Vallès Oriental I (Granollers)
Document		<i>Avaluació procesual del Pla Unitari de Formació Permanent del Professorat del Vallès Oriental 1986-87.</i>	1987	Buidatge d'enquestes març-abril.
Document		<i>Estatuts fundacionals.</i>	1982 1984	Casal del Mestre de Granollers
Document		<i>Globalització i interdisciplinarietat en la formació d'ensenyants. Un nou currículum docent .</i>	1985	Col.lecció de formació de mestres de Catalunya, n° 3 (febrer).Generalitat de Catalunya, Barcelona
Document		<i>Informe sobre la formació permanent del professorat en St. Joan d'Espí .</i>	curs 85.-86	CRP de St. Joan d'Espí, Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona
Document		<i>La formació permanent dels mestres a Cornellà. Model d'organització i gestió .</i>	1986	CRP de Cornellà. (gener) Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona
Document		<i>Pla de formació permanent del professorat e investigació.</i>	curs 84-85	ICE Universitat de Barcelona
Document		<i>Pla de Formació permanent per a Professors d'E.G.B. Berguedà.</i>	curs 86-87	ICE/Universitat Autònoma de Barcelona
Document		<i>Projecte de formació del professorat de ciències.</i>	curs 75-76	Universitat Politècnica de Barcelona
Document		<i>PU de Terrassa.</i>	curs 84-85	CRP de Terrassa.
Document		LEY GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMÀRIA 17 julio 1945	1945	Fotocòpia
Document		<i>Memòries i Plans de treball.</i>	Cursos 82-2000	CRP Vallès Oriental I
Document		<i>Memòries i programes.</i>	1968-1986	Moviments de Renovació Pedagògica

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Document		<i>Experiència pilot de formació permanent de mestres (FOPI) a Cornellà. Balanç del primer any de l'experiència. 1984. (López)</i>	1984	Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya Barcelona
Document		<i>Memoria del Seminari "Anàlisi d'estratègies organitzatives i metodològiques davant els canvis"</i>	1999	ICE/UB i IES M. Blancafort de La Garriga
Document		<i>Proyecto de Formación del Profesorado</i>	1984	MEC. Madrid. abril
Document	CARDÚS, S.		2001	Programa TV K33, juny 2001.
Document	CARNEIRO, R.	<i>Els professors i els nous desafiaments del s. XXI</i>	1996	Comissió Internacional de la UNESCO sobre Educació al segle XXI. Ponència als professionals de CRPs (Casal Borja. St. Cugat del Vallès)
Document	COLL, C.	<i>Marc curricular per a l'ensenyament obligatori</i>	1986	Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya
Document	COROMINAS I CASALS, A.	<i>Una proposta de formació permanent del professorat: els plans unitaris.</i>	1988	Tesi de llicenciatura dirigida el Dr. Josep Puig i Rovira Departament de Història de l'Educació. Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona
Document	ELLIOT, J i altres	<i>Investigación-acción en el aula</i>	1986	Conselleria de Cultura Generalitat de Valencia
Document	GIMENO SORIA, X.	<i>Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació. Vol. 2</i>	1998	Tesi doctoral. Dirigida pel Dr. Joaquin Gairín Sallán. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia aplicada. Juliol
Document	IME DE BADALONA	<i>Projecte de Formació Permanent pels mestres dels Col. Públics de Badalona.</i>	1984	Badalona, desembre del 84

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Document	MEC	<i>Proyecto de Formación del profesorado.</i>	1984	MEC, apartat II de "Formación permanente del profesorado en ejercicio y los CEP" (abril) Madrid
Document	NÚÑEZ ALVAREZ, L.	<i>Memòria G.T. Avaluació qualitativa</i>	1997	ICE Universitat de Barcelona
Document	NÚÑEZ ÁLVAREZ, L.	<i>Avaluació de la incidència d'una modalitat de Formació Permanent del Professorat: aplicació i consolidació.</i>	1995	Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona. Dirigida pel Dr. Vicenç Benedito de la Universitat de Barcelona
Document	RODRÍGUEZ MORENO , LL.	<i>El mètode Recerca-acció: Elements d'anàlisi.</i>	1986	Jornades formació de mestres i directius de CRPs. Conferència amb resum. Barcelona, 9 i 10 de setembre
Dossier		<i>Vallès</i>	1981	Rosa Sensat Col. Dossiers nº 18; 1ª. Ed. Barcelona
Dossier	ANTONELL, I. i altres	<i>El Vallès.</i>	1979	Rosa Sensat. Barcelona
Fulletó	CARLES, R.M.		2001	Full dominical , nº 31 de 5 d'agost. Bisbat de Barcelona
Llibre		<i>Avaluació de l'experiència pilot de formació permanent institucional de mestres de Cornellà (FOPI 82-84) .</i>	Curs 82-84	Departament Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona
Llibre	ANTUNEZ, S. I d'altres	<i>L'avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat</i>	1987	ICE Universitat Autònoma de Barcelona
Llibre	BARBIER, JM.	<i>La evaluación en los procesos de formación</i>	1993	Paidós i M.E.C. Col. Temas de Educación (1ª. Edició en castellà, traduït de la 2ª. Edició del francès)
Llibre	BRUNNER, J.	<i>Desarrollo cognitivo y educación</i>	1987	Morata. Madrid.
Llibre	CARDÚS, S.	<i>El desconcert de l'educació.</i>	2000	La Campana, Barcelona
Llibre	COLÀS BRAVO, Mª.P. i BUENDÍA EISMAN, L.	<i>Investigación Educativa.</i>	1998	Alfar, Sevilla 3ª. edició (1ª. Edició el 1992)

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Llibre	COOK, T.D. i REICHARDT, CH.S.	<i>Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación evaluativa.</i>	1997	Morata S.L., Madrid. 3ª. Edición
Llibre	DARDER, P. i LÓPEZ, J.A	<i>.Elements d'organització i avaluació d'un centre educatiu d'EGB</i>	1985	Edicions 62, col. Estudis
llibre	FERRER, T. M. I altres,	<i>Mestres Montaña, el seu treball i la seva època</i>	1986	Casal del Mestre i Ajuntament de Granollers
Llibre	FLECHA, R. I TORTAJADA, I.	<i>Retos y salidas educativas en la entrada de siglo.</i>	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	FREIRE, P.	<i>A la sombra de este árbol .</i>	1997	El Roure, Barcelona
Llibre	FULLAT, O.	<i>Las finalidades educativas en tiempos de crisis</i>	1982	Hogar del Libro Col. Navidad
Llibre	GALÍ, A.	<i>Història de las instituciones i el moviment cultural a Catalunya 1930-1936</i>	1978-79	Fundació A. Galí, Barcelona
Llibre	GIMENO SACRISTAN, J i PEREZ GÓMEZ, A	<i>La enseñanza: su teoría y su práctica.</i>	1989	Ailzal. Madrid. 1985 Akal/Universitaria Serie pedagogía, (3º edició).
Llibre	GIMENO SACRISTAN, J.	<i>La educación que tenemos, la educación que queremos</i>	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	GIROUX, H.	<i>Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio</i>	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M. D.	Metodos de investigación cualitativa.	1988	Paidós. Madrid
Llibre	GUBA, E.G.	<i>Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.</i>	1981	Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries ERIC/ECTJ Anual, vol. 29,2,

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Llibre	HARGREAVES, A.	<i>Profesorado, cultura i postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).</i>	1996	Morata S.L. Madrid
Llibre	IMBERNÓN, F i d'altres	<i>La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.</i>	1999	Graó , col.lecció Biblioteca de Aula nº 136, Barcelona
Llibre	IMBERNÓN, F.	<i>Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana</i>	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	LAPASSADE, G.	<i>El analizador y el analista</i>	1979	Gedisa S.A.
Llibre	LISTON, D.P. i ZEICHNER, K.M.	<i>Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.</i>	1993	Morata S.L. Madrid
Llibre	MACEDO, D. I BARTOLOMÉ, L.	<i>El racismo en la era de la globalización</i>	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	MATEO ANDRÉS, J.	<i>La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.</i>	2000	Horsori ICE Universitat de Barcelona, desembre Col. Cuadernos de Educación nº 33
Llibre	McLAREN	<i>Pedagogia revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica</i>	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	PALLACH, J.	<i>Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya.</i>	1978	Ed. CEAC

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Llibre	PARLETT, M. I HAMILTON, D	<i>La Evaluación como iluminación.</i>	1976	(Londres) Dins text col·lectiu l'any 1976. Publicat en castellà a l'obra (capítol VIII) La enseñanza: su teoría y su práctica. ,1985, J. GIMENO SACRISTÁN Y A. PÉREZ GÓMEZ Edi. Akal/Universitaria. Madrid
Llibre	PEREZ GOMEZ , A.i altres	Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica	1999	Akal. Madrid
Llibre	POPKEWITZ, T.S.	Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	RIGAL, L.	La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	SANTOS GUERRA, M. A.	La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora .	1995	Aljibe. Col. Biblioteca de Educación (2ª. Edición) Málaga
Llibre	STAKE, R. E.	Investigación con estudio de casos.	1998	Morata S.L., Madrid
Llibre	STENHOUSE, L	Investigación y desarrollo del currículum.	1984	Morata. S.L. Madrid
Llibre	STUFFLEBEAM, D.L i SHINKFIELD, A.J	Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica	1995	Paidós i MEC , Madrid; 3º edició, (1ª. Edició 1987)
Llibre	SUBIRATS, M.	La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral	1999	Graó. Dins llibre La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato . Imbernón, F. i d'altres
Llibre	UNESCO	La educación encierra un tesoro	1996	Santillana. Ediciones UNESCO. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS) .

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Libre	WALKER, R.	<i>Métodos de investigación para el profesorado.</i>	1997	Morata S.L., Madrid
Llibretó		LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 1970.	1970	MEC. Madrid
Llibretó		Programa del Pla Unitari de Formació del professorat Curs 85-86 Vallès Oriental.	Curs 85-86	Casal del Mestre de Granollers
Revista	SANCHO, J.M.	<i>De la evaluación a las evaluaciones</i>	1990	Cuadernos de Pedagogia, nº 185
Revista	AA. VV.	<i>La formación permanente del profesorado</i>	1985	Cuadernos de pedagogia nº 131 (PFZ Terrasa)
Revista	ANGULO RASCO, J. F.	<i>Evaluación del sistema educativo (algunas respuestas críticas) .</i>	1993	Cuadernos de Pedagogia nº 219 (Resum ponència Congrés Internacional de Didàctica (La Coruña) setembre)
Revista	ANGULO RASCO, J.F.	<i>Investigación -acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa.</i>	1990	Investigación en la Escuela. Nº 11 . Sevilla Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla
Revista	APPLE, M. W.	<i>La educación en una época conservadora.</i>	2001	T.E. nº 219 Federació d'Ensenyament CCOO (entrevista, gener)
Revista	BELTRAN, F. i SANMARTÍN, A.	<i>La organización escolar ¿Evaluación o devaluación? .</i>	1993	Cuadernos de Pedagogia nº 219
Revista	BERTOLIN, L. i altres	<i>El sentido del conocimiento.</i>	2001	Cuadernos de Pedagogia, nº 299 ,febrero,
Revista	CANALS, Q.	<i>ESO, el modelo catalán de atención a la diversidad.</i>	2001	T.E. nº 221; Federación de Enseñanza CC.OO. marzo, Barcelona

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Revista	CARR, W.	<i>Cambio educativo y desarrollo profesional.</i>	1990	Investigación en la escuela, nº 11, Ponència a les VII Jornades de "Estudio sobre la investigación en la escuela" celebrades a Sevilla. Marzo 1990. Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla
Revista	CHAVARRIA, X i BORRELL, E	<i>Avaluació de la funció directiva. Una estratègia per al desenvolupament.</i>	2000	Guix nº 268 . Octubre
Revista	CIVANTOS, P. i altres	<i>Pedagogias del siglo XX . La cultura del cambio.</i>	2001	Cuadernos de Pedagogia, nº 299 ,febrero,
Revista	COBETA GARCIA, M. i altres	<i>La autoridad de la mirada. femenina</i>	2001	Cuadernos de Pedagogia, nº 299 ,febrero,
Revista	COLEN, M. i COROMINAS A	<i>Els Plans Unitaris, una alternativa a la formació permanent del professorat.</i>	1987	Guix, octubre
Revista	COROMINAS CASALS, A.	<i>L'Escola d'Estiu.</i>	1984	Full foll , setembre(CRP Granollers)
Revista	Equipo Pedagógico del CPR de Miranda de Ebro (Burgos)	<i>El Centro de Profesores y la satisfacción del profesorado</i>	2000	Aula de innovación Educativa nº 91, maig
Revista	ESTEBARANZ, A , i altres	<i>El impacto de la innovación a través del estudio de casos.</i>	2000	BORDÓN. Sociedad Española de Pedagogia, Vol. 52, nº 2, Madrid-
Revista	FIERRO EVANS, M.C.	<i>La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana.</i>	1998	Investigación en la escuela, nº 36 Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla
Revista	FLECHA, R.	<i>Entrevista a Bogdan Suchodolski</i>	1987	Guix, nº 122 desembre
Revista	GARCIA, J.E. y PORLÁN, R.	<i>Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela.</i>	1990	Investigación en la Escuela. Nº 11 . Sevilla; Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla
Revista	GIMENO SACRISTAN, J.	<i>Formación de profesores e innovación curricular .</i>	1999	Cuadernos de Pedagogia nº139

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Revista	ILLICH, I.	<i>La convivencialidad</i>	1973	Integral n 252, desembre 2000 (dins biografia)
Revista	IMBERNÓN, F.	<i>La formación del profesorado de secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia .</i>	2000	Cuadernos de Pedagogia nº 296, Noviembre
Revista	LLORENS GUMBAU, S. I GRAU GUMBAU, R.	<i>Diseño de la formación continua: aportaciones a un modelo teórico</i>	2000	Revista de Educación, nº 323
Revista	LLORET, C. I altres	<i>Reinventar la escuela</i>	2001	Cuadernos de Pedagogia, nº 299 ,febrero,
Revista	LOPEZ, J.D	<i>La renovació pedagògica i la formació del professorat</i>	1983	Butlletí de Mestres nº 8-9 Generalitat de Catalunya. Barcelona
Revista	MAGANTO, J.M. i d'altres	<i>Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares .</i>	2000	BORDÓN. Sociedad Española de Pedagogia, Vol. 52, nº 2, Madrid-
Revista	MARTÍN TOSCANO, J.i altres	<i>Una experiencia de formación como punto de partida de un cambio metodológico</i>	1997	Investigación en la escuela nº 31, Sevilla. Ed. Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla
Revista	MASALLES ROMAN, J.	<i>L'estat actual de l'educació secundària.</i>	2000	Perspectiva Escolar nº 248 Rosa Sensat, octubre , Barcelona
Revista	MENENDEZ I PABLO, J.	<i>Evaluar los centros.</i>	1993	Cuadernos de Pedagogia nº 217 , Setiembre
Revista	OLIVER, MIQUEL F.	<i>La formació permanent del professorat: solució o problema?. El sistema de millora del rendiment.</i>	2001	Guix, nº 272, Febrer
Revista	PEREZ GOMEZ , A.	<i>La formación del profesor y la reforma educativa</i>	1990	Cuadernos de pedagogia, 181
Revista	RICARD M. CARLES,		2001	Full dominical, nº 31 de 5 d'agost
Revista	RODRÍGUEZ MORENO , LL.	<i>"Qué és la recerca.-acció (I)</i>	1985	Butlletí dels Mestres febrer nº 193. Generalitat de Catalunya.
Revista	RODRÍGUEZ MORENO , LL.	<i>La recerca-acció a l'abast dels mestres</i>	1985	Butlletí de mestres, nº 196 juny-juliol, Generalitat de Catalunya

Tipus	Autor	Títol	Any	Edita
Revista	ROSEMBERG		1990	A Oliver M.F, 2001, <i>La formació permanent del professorat: solució o problema?. El sistema de millora del rendiment.</i> Guix, n° 272
Revista	RUÉ, J.	<i>Què és avaluar?</i>	1987	Butlletí de Mestres n° 212
Revista	RUL, J.	<i>La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular</i>	1995	Aula de Innovación Educativa, n° 39
Revista	SUCHODOLSKI , B.	<i>Educación para el futuro.</i>	1982	Perspectiva Escolar
Revista	TONUCCI, F.	Entrevista a F. Tonucci	1984	Entrevista. Guix n° 76 , febrer

CAPÍTOL VII

**RELACIÓ DE MATERIAL CONTINGUT EN
ELS ANNEXOS**

CAPÍTOL VII

7.- RELACIÓ DE MATERIAL CONTINGUT EN ELS ANNEXOS

7.3 Material creat per a la realització de la investigació i/ o en relació a aquesta

Annex 1 Fitxa resum de la lectura de bibliografia

Annex 2 Fitxa resum del buidat anual del PFZ del Vallès Oriental I

Annex 4 Primers llistats, primers instruments

Annex 5 Materials passats als experts per a les validacions d'indicadors

Annex 6 Primers instruments validats

Annex 7 Instruments d'ús de l'avaluadora-col.laboradora, pel treball de camp

Annex 7 bis Exemplificacions de material recollit al treball de camp

Annex 8 Quadres resum de les memòries del PFZ del Vallès Oriental

Annex 9 Fitxa per a demanda d'Informacions d'altres Comissions PFZ

Annex 10 Registre anecdòtic

7.4 Material recopilat dels arxius del PFZ del Vallès Oriental I

Annex 11 Decrets i Resolucions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Annex 12 Fotocòpia pàgina revista Full foll

Annex 12 bis Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PF del Vallès Oriental. Cursos 1982-1984

Annex 13 Parts memòria PF curs 86-87

Annex 13 bis Estructura i organigrama PF. Curs 86-87

Annex 14 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 87-88

Annex 15 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 88-89

Annex 16 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 89-90

Annex 17 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 90-91

Annex 18 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 91-92

Annex 19 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 92-93

Annex 20 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 93-94

Annex 21 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 94-95

Annex 22 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 95-96

Annex 23 Exemplificació de material corresponent a l'avaluació qualitativa del PFZ del Vallès Oriental. Curs 95-97

Annex 24 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 96-97

Annex 25 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 97-98. Document de treball de Col.laboradors/es PFZ en les activitats

Annex 26 Exemplificació d'algún material de l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 98-99

Annex 27 Exemplificació d'algún material de la Comissió i l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 99-2000.

Annex 28 Exemplificació d'algún material de la Comissió i l'avaluació del PFZ del Vallès Oriental. Curs 2000-2001