CARACTERÍSTICAS DEL PIC COMO CONTEXTO DE FORMACIÓN

1. PIC como contexto de desarrollo profesional: ¿Cómo promueve el PIC el desarrollo profesional de Julia? ¿Qué aspectos concretos de la dinámica de trabajo del PIC han promovido la reflexión de Julia, contribuyendo así a su desarrollo profesional? (Se trata de describir el PIC2, esto es, el PIC como consecuencia de la participación de Julia**) Ver cómo el PIC ha promovido el desarrollo profesional de Julia.**

El proyecto de investigación colaborativa se inició en 1999. Inés y Pilar, dos maestras de primaria, les presentaron a los formadores-investigadores su preocupación e interés por la mejora de su práctica a través de la colaboración con ellos. **Esta colaboración**, basada en el consenso de los distintos intereses y de las vías de alcanzarlos, **encontró en la resolución de problemas el nexo de unión de ambos colectivos**.

Éste fue el punto de partida del PIC que se inició en 2002. Julia había cursado una asignatura sobre Resolución de Problemas durante sus estudios de magisterio, por lo que estaba familiarizada con sus principios y fundamentos y también la valoraba como vía de mejorar su actuación en el aula de matemáticas.

Por otro lado, el grupo posee como uno de los focos principales, el desarrollo profesional de los miembros en general y el de las maestras en particular. **Se sostiene una perspectiva particular sobre el desarrollo profesional**, basado en la experiencia e investigación realizada por sus miembros, según el cual dicho desarrollo no **viene dado por** la aceptación de normas o rectas de actuación externas (proveniente de los investigadores), sino por **la implicación activa del maestro en la reflexión sobre su práctica y sobre actividades profesionales comunes**. El objetivo no está sólo en profundizar en las características de la resolución de problemas, en sí misma, sino en aprender a enseñar a través de un proceso en el que se pretende que la enseñanza sea cada vez más coherente con la perspectiva de resolución de problemas.

Esta filosofía ha impregnado todo el trabajo que hemos desarrollado en el grupo, tanto en lo concerniente al tipo de actividades que se promovían, como a la propia dinámica de trabajo.

Un trabajo de la naturaleza de la que acometemos, en el que tan importante es el trabajo en sí mismo como los cauces por los que se desarrolla; en el que no sólo aprendemos en presencia de personas, sino que aprendemos con y gracias a compañeros, exige un alto grado de compromiso por parte de cada miembro. El término de colaboración adquiere su máximo significado en nuestro grupo: todos nos sentimos corresponsables tanto del plan de trabajo a realizar, como del aprendizaje que cada uno va alcanzando.

Como ocurre con cualquier grupo que inicia su andadura, necesita **un primer momento de conocimiento mutuo entre los miembros** que vaya estableciendo las bases para su cohesión. Las tres primeras sesiones, cuyo análisis se plasmó en el informe del momento 1, se organizaron **con la finalidad de desarrollar una filosofía compartida sobre todos los aspectos relacionados con el trabajo que desempeñamos**. En concreto, realizamos las siguientes actividades:

Comentario [MCMC1]: ¿Moento, fase?

-Puesta en común de los objetivos e intereses de cada uno (S1)

-‘La imagen del otro’ (S3)

-Realización y discusión en torno al cuestionario de desarrollo profesional (S3, S6 y S8)

Estas tres actividades fueron propuestas por los formadores-investigadores, que eran los que comenzaron gestionando las dos primeras sesiones; no obstante, como uno de los principios claves es la colaboración, entendíamos que también **el plan de trabajo de cada sesión, tendría que ser establecido y consensuado por el grupo**. Por este motivo, al principio de S2, se propuso que en cada sesión se tomara una decisión sobre qué se iba a trabajar en la siguiente, de manera que la estructura y contenido de ésta fueran transparentes para todos:

> 1I: Todos aquí tenemos que decir lo que aquí queremos hacer y decidirlo poco a poco, de una sesión para otra, a grandes rasgos decir que en la siguiente sesión vamos a tratar lo que sea [S2. 8]. […] aunque inicialmente, la sesión de hoy, por ejemplo, nosotros la tenemos organizada ¿no? Y nos hemos reunido para ver qué hacer en la sesión pero que eso no tiene por qué ser la tónica de todas las sesiones, es decir, que todos podemos saber qué se va a hacer en la siguiente sesión, mientras que ahora vosotros no sabéis qué vamos a hacer [S2. 9]

Mientras que el contenido de las sesiones era una cuestión que se había resuelto con esta petición, **las características de la dinámica de trabajo**, esto es, las normas de funcionamiento, **quedaban por definir**. Entendemos que se trata de una cuestión de suma importancia, pues va a determinar cómo se espera que cada miembro participe (Wenger, 2001). No obstante, el modo en que se define no se resuelve de una manera tan explícita y directa como ocurrió con el contenido, sino que **se va configurando a través de la suma de pequeñas acciones, del estilo de la intervención anterior, constituyéndose en un aspecto muy sutil.**

Comentario [MCMC2]: Cita?

Comentario [MCMC3]: No sé si procede utilizar esta cita. Pongo 2001 porque es la versión en español que he leído.

A lo largo de las tres primeras sesiones se intensifican los episodios en los que se promueve la valoración de todas aquellas actividades y experiencias que se realizan en el seno del grupo o que parten de él (imagen del otro, o elaboración de los primeros diarios del profesor, por parte de Julia, por ejemplo). **El denominador común de todas ellas es la reflexión**, aunque el interés no está en el contenido de dichas reflexiones, sino **en la creación de las condiciones bajo las cuales se quiere trabajar en el grupo.** Se trata de promover una actitud activa y crítica, principalmente en las nuevas incorporaciones, para que expresen libremente su valoración sobre la relevancia de una determinad actividad y puedan proponer medidas de mejora. En realidad se **está promoviendo una mayor responsabilidad de cada maestra hacia su formación, en un contexto de colaboración con otros profesionales**:

> 1I: Una de las cosas que Inés antes ha nombrado es la necesidad de parones para reflexionar, no solamente los maestros, sino también los alumnos. También tendremos que hacer parones aquí. Aunque sea un parón breve, pero yo creo que todos nos deberíamos preguntar, que a lo mejor tenemos la respuesta pero yo lo pregunto: ¿Todos estamos convencidos de que esta tarea que estamos haciendo ahora es útil, el poner en común y contarnos esto? [S3. 22]

En la cuarta y quinta sesión se comenzó a trabajar en el diseño de la unidad didáctica, sobre el tópico de descomposición de números, ya consensuado en la segunda sesión. No obstante, **los investigadores comenzaron a percibir la escasa implicación que las maestras noveles estaban mostrando** y, ante el temor de que esta actitud pudiera perjudicar al grupo, se decidió **realizar una valoración crítica de la dinámica de trabajo** con el fin de redefinir nuestro papel en él. Cabría plantearse si sería prematuro

este replanteamiento ya que sólo llevábamos 5 sesiones trabajando, pero lo que pone de relieve es el celo que el grupo pone en estas cuestiones, como aspecto clave para el buen funcionamiento del grupo.

La percepción de los investigadores no era infundada. En lo que concierne a Julia, sus manifestaciones desprendían cierta falta de interés hacia las tareas que nos proponíamos de una sesión para la siguiente: a penas había profundizado en los objetivos específicos para la secuencia didáctica: *"los objetivos específicos es lo que menos he hecho"* [S4. 1]; no propuso ninguna sugerencia de título que representara nuestro trabajo en el grupo [S5. 1-5], ni tampoco plantea actividades concretas sobre el tópico de la secuencia didáctica que íbamos a elaborar:

> "*Yo tengo un problema, he intentado buscar actividades, pero todas las que encuentro me resultan parecidas a algunas que he hecho, entonces...Si intento buscar alguna ampliación u otra forma de explicar la descomposición de números... es que yo lo que se me ha ocurrid, que es mejor para que lo aprendan, ya lo he intentado hacer […] Las ideas que se me han ocurrido las he hecho, no se me ocurre nada más*" [S5. 6]

De todas formas, **esta reflexión crítica** de **la dinámica no pretendía enjuiciar, sino ayudar y permitió que las maestras noveles clarificaran cuál era su papel, expectativas y aportaciones al PIC.** Así mismo**, emergieron** una serie de aspectos que consideramos constituyen **las características intrínsecas del grupo**:

-<u>Los problemas de integración de las maestras noveles se asumen como responsabilidad del grupo completo</u> [S6. 15].

- <u>El grupo ha de ser lo prioritario. Todas las actividades que surgen del grupo (como la presente investigación) han de supeditarse a él</u>.

> 1I: "Eso es otra de las cosas que tenemos que tener presente y saber delimitar; aquí estamos tratando de que parte de este trabajo en grupo constituye el trabajo de investigación y la tesis de Cinta pero son dos cosas diferentes, no hay que condicionar. Lo que tiene que funcionar en este grupo es este grupo y ahora, si para que funcione el grupo eso significa que la tesis de Cinta no funciona como hemos planteado pues no funciona como hemos planteado y es la tesis de Cinta la que tiene que cambiar" [S6. 20]

-<u>La responsabilidad del aprendizaje en el grupo está compartida. No se aprende al lado de otra persona sino con ella</u>.

> 1I: "Yo creo que si lo decimos de manera resumida, todos esperamos aprender más, lo que pasa es que hemos elegido un aprendizaje en grupo, entonces al aprender en grupo ya no aprendes tú solo y tampoco significa que aprendes al lado de otra persona, sino que aprendes con otras personas" [S6. 25].

-<u>Todos los acontecimientos que surgen se analizan para ver de qué modo enriquece al grupo</u>.

> Inés: "Además se agradece porque ahora mismo, el que lo estemos hablando todo esto nos va a dar la oportunidad de que cada uno hablemos y después nos crea una buena sensación, en el sentido de decir: bueno, yo tengo confianza para contar al grupo y decir: oye pues yo no estoy satisfecha, yo creo que esto no funciona. Entonces esto nos da una mayor satisfacción de pertenecer al grupo en el sentido de no sentirnos nunca fuera, es decir, si estamos aquí porque queremos es que estamos todos, luego si algo no funciona hay que ponerlo encima de la mesa, o por lo menos, si tienes la sensación de que algo no funciona sabes que lo puedes poner encima de la mesa porque el grupo está dispuesto a escucharte. Y puede que haya alguien dentro del grupo que coincida

> contigo y diga: oye, yo tengo la misma sensación que tú pero no he dicho nada, estoy aquí callada para ver si la cosa sigue así o no; y en el momento en que surge te puedes encontrar que alguien tiene la misma sensación que tú" [S6. 18].

-Para que el grupo funcione, todos y cada uno de los miembros ha de sentirse satisfecho, lo que exige plantearse al finalizar cada sesión si se están cubriendo sus expectativas. En cierta medida, cada uno ha de ser 'egoísta', pues sólo así el grupo funcionará.

> 1I: "Aquí no es una cuestión de mayoría, me refiero a la satisfacción; tenemos que estar todos satisfechos, no puede pensar uno: parece que a la mayoría le interesa, entonces va la cosa bien. Nos tiene que interesar a cada uno de nosotros y es verdad, como decía Julia, que a lo mejor nosotros [Refiriéndose a él y a 2I] podemos aprovechar salga como salga porque eso en realidad es una verdad a medias; quiero decir que nosotros nos sentiremos satisfechos si el grupo funciona bien y eso significa que funcionemos bien los siete" [S6. 19]

> "Después de cada sesión nos deberíamos plantear: ¿se han cubierto nuestras expectativas? Y, si no, proponer siempre cambios, dialogar. Yo creo que esto sí es importante" [S6. 17].

> "Por eso creo que eso hay que tenerlo claramente diferenciado; lo que hagamos aquí lo tenemos que hacer por beneficio del grupo y nuestro (…) Pero que cada uno tiene que sacar su propio beneficio, tenemos que ser, entre comillas, egoístas" [S6. 21]

Todos estos temas se trataron en un **clima de respeto y comprensión** hacia las maestras noveles y **también de apertura**, por parte de los demás miembros, para facilitar la integración de aquéllas. Están dispuestos a reorientar el rumbo del trabajo futuro, volviendo a realizar incluso actividades de años anteriores. Las siguientes manifestaciones de Inés proporcionan una orientación:

> Yo por ejemplo veo ahora mismo, que mi interés […] ahora mismo es eso, el de ponernos a hablar, a criticar, a analizar, porque seguro que de todo lo que surja yo me voy a beneficiar también, seguro, nos vamos a poner a leer documentos y a leer cosas y yo me voy a beneficiar. Estoy completamente segura, o sea, que para mí no va a ser una repetición, e incluso aunque hubiera documentos del año pasado que tuviéramos que repetir [S6. 15]

Ante el panorama que se nos planteaba, **decidimos** posponer el diseño de la secuencia didáctica sobre descomposición y **dar prioridad a otras actividades, que favorecieran la reflexión y el diálogo conjuntos**, **como el cuestionario de desarrollo profesional** que teníamos pendiente, **lecturas de investigación** (sobre resolución de problemas) **y el análisis de vídeos** (tanto de maestras de este PIC, Julia e Inés, como de maestras del proyecto anterior).

Para cada tipo de actividad se definió un determinado modo de proceder, un determinado tipo compromiso por cada miembro, **con el fin de que el trabajo en el grupo fuera más efectivo y poder garantizar la participación activa de todos**. En el caso de las lecturas de Blanco (1998) (en S7) y Brunheira y Fonseca (1995) (en S11), cada miembro tenía como tarea que leer el documento y traer anotado las ideas que considerara más importante o las dudas que les suscitara.

Otra de las actividades a las que le concedemos un valor especial es el análisis de vídeos de maestras. Decidimos analizar tres vídeos: uno de cada maestra del grupo que imparte docencia en primaria, Julia (en S7 y S8) e Inés (en S11), y otro de otra maestra

participante en el proyecto anterior (en S10). **El modo de abordar este análisis se consensúa en el grupo, en dos momentos** diferentes: uno, en la sesión previa y otro en el momento mismo de iniciar la actividad. **Con anterioridad a S7**, **decidimos que otra maestra del proyecto**, Pilar, **se encargara de visionarlo y analizarlo previamente** para que ya hubiera profundizado en él y pudiera guiar el trabajo de la sesión: en qué episodios convenía detenerse y cuáles eran los principales focos de atención. No obstante, a Inés no le quedaba muy claro cómo iba a ser la dinámica [S7. 7], cuáles eran los principales aspectos de la sesión [S7. 10] y propuso lo siguiente:

> "Yo propongo que sea Julia la que hable primero sobre esto, no en sí del vídeo, sino de lo que pensaste tú cuando terminaste la lección, porque tú de ésta sí que hiciste la ficha del diario, entonces qué reflexiones hiciste tú. ¿Qué os parece? ¿No parece mejor que sea ella quien comience?" [S7. 11]

Esta propuesta de Inés de que fuera Julia quien comenzara el análisis no se trataba solo de una cuestión de orden en la secuencia de trabajo, sino que se **estaba definiendo aspectos de la dinámica de grupo, así como de la finalidad y sentido del análisis de vídeo.** Por un lado, pone de relieve **la responsabilidad de Inés hacia su propia formación**, sugiriendo propuestas que más le satisfacen; pero **también** muestra una responsabilidad **hacia el** aprendizaje **de sus compañeras**, de Julia en este caso, **puesto que su intención es forzarla a que vuelva a reflexionar sobre su práctica**. El análisis de vídeos beneficia a todos, pero especialmente a la maestra responsable porque le ayuda a tomar conciencia de las carencias de su práctica, aunque con el apoyo y respaldo del grupo para su mejora. Además, al ser Julia quien iniciara la reflexión, **el análisis posterior conjunto se realizaría a través de los ojos con los que Julia concebía la sesión y podríamos focalizarlo en sus necesidades**. **Le confiera un papel más activo en su propio aprendizaje**. Así lo expresó Inés:

> "Yo insisto en la idea esta porque me parece que a través de sus ojos o a través de lo que pueda ver ahora, ya prácticamente sin esa prisa o sin esa tensión, al estar fuera de la escena qué cosas has visto tú, concretas vamos, no decir: bueno, yo sé que hay cosas que se pueden hacer mejor, no cosas concretas que tú digas: pues yo ahí cambiaría tal cosa, por qué" [S7. 60]

Esta manera de enfocar el análisis se institucionalizó en una norma aceptada por el grupo, que se aplicó en S8 y también en S18. A continuación, los demás miembros van interviniendo, en un **ambiente de comprensión y respeto**, y **van aportando sus opiniones siempre fundamentadas** con resultados de la investigación educativa [S7. 121] y contrastado con los ejemplos observados en el vídeo [S7. 122]. No sólo se centran en los aspectos susceptibles de ser mejorados, sino que también resaltan las cualidades de la maestra y sugieren medidas que puedan ayudarla en su práctica futura.

Después de dedicar una serie de sesiones a las actividades anteriores, se decidió **continuar con el diseño de la secuencia didáctica**. En realidad, **se trataba de realizar un ciclo completo de: diseño, puesta en práctica, análisis de la práctica, y modificación o adaptación del diseño**. A excepción de 'puesta en práctica' que competía a Julia, todos se implicaron de la misma manera en las demás fases. Las aportaciones de cada uno dependía de su conocimiento y experiencia en esos momentos, y es esta **heterogeneidad** la que le **atribuye a nuestro grupo su riqueza**. Julia poseía, además, la responsabilidad de informar al grupo de las características de sus alumnos, del conocimiento que poseerían justo antes de su implementación y también era la que valoraba la adecuación de las propuestas. Durante el análisis del vídeo de G24, **todo el grupo asumió la responsabilidad de las dificultades presentadas en la práctica**, por lo que la reflexión del vídeo interesaba a todos. Así lo expresa Inés: "Entiéndeme, que

no te estoy diciendo que lo hayas hecho mal ni nada de eso, sino es una reflexión para todos, es una reflexión para todos" [S18. 109].

Como consecuencia de todo el trabajo realizado, en cuanto a las actividades de formación y a nuestra unión como grupo, **abordábamos las sesiones con el siguiente estilo**: **el trabajo futuro se reconduce en el propio grupo**, cuestionándose el sentido y necesidad antes de comenzar cada actividad; **nada se deja al azar ni se deja que se convierta en rutina**, las maestras desean que se hagan explícitos los criterios para realizar las actividades (como el de análisis de vídeo) que son consensuados por todos, y **siempre se realiza una valoración de las actividades realizadas**, destacando las dificultades encontradas y su interés para la formación.

Finalmente queremos destacar que, **aunque el grupo es más que la suma de sus miembros, cada uno le imprime su carácter y perspectiva**. Esta diferencia era más notoria durante el análisis de G7 y G24 (en S7-S8 y S18, respectivamente). **Pilar suele dejar entrever más su postura opuesta a la práctica de Julia. El resto, encabezado por Inés, va más encaminado a proporcionar elementos con los que Julia pueda analizar su práctica y profundizar en ella**. Por otro lado, mientras que el estilo de Pilar se asocia más a la crítica directa (aunque va disminuyendo conforme el tiempo avanza), el estilo de las intervenciones del grupo es más próximo a la sugerencia y a la pregunta. **Este estilo facilita la apertura de Julia al grupo, puesto que muestra una actitud de respeto hacia la opinión de ésta (Julia), como una perspectiva no contraria, sino diferente**.

No obstante**, lo que** caracteriza y **une a todos los miembros** es que **pueden considerarse como 'colaboradores habilidosos'** en el sentido de Day (1993), de que son '*personas especiales, amigos críticos, colegas de confianza que no sólo tienen habilidades técnicas, sino también cualidades de relación/interpersonales y destrezas, así como tiempo, energía y la práctica de haber reflexionado sobre su propia práctica*' (p. 87).