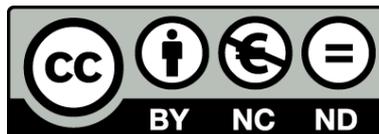




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La calidad en la educación

Elena Cano García



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

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

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



**Departament de Didàctica i Organització Educativa  
Divisió Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona**

**TESIS DOCTORAL**  
**LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Barcelona**

**Programa de Doctorado "Innovación Curricular y  
Formación del Profesorado"  
Bienio 1991-93**

**TESIS DOCTORAL para optar al título de Doctor en  
Filosofía y Ciencias de la Educación  
Sección: Ciencias de la Educación**

**Doctoranda:  
Elena Cano García**

**Directora:  
Dra. María Pla i Molins**

b) Los padres lo corroboran: en los cuestionarios cerrados -QF-, excepto los padres de un niño de p-3 que señala que a veces sí y a veces no, todas las familias creen que al niño le gusta ir a la escuela e igualmente, excepto dos, todos creen que es feliz en el centro.

c) La directora lo reafirma:

*"T.- Exacte, quan els pares et diuen "és que venen tan contents". Llavors sabem que la cosa mínimament funciona, va bé. És un element importantíssim. Ho tenim en compte. I quan et ve un pare i et diu "és que el nano, abans de venir té mal de ventre", escolta, diem "què éstem fent?, què passa?" i això ens preocupa moltíssim perquè vol dir que alguna cosa no funciona, de manera inconscient vol dir que alguna cosa no estem fent prou bé".*

(ED, 625).

d) Las maestras lo toman como un indicio de los resultados de su esfuerzo, como un indicador de calidad

*"E.- L'any passat vaig passar uns qüestionaris als pares de parvulari. Després els hi vaig passar els resultats a les mestres. I tots van dir que el nen venia content a l'escola. Ningú va dir que no.*

*T.- Sí, els van pujar aquí dalt i estaven tan satisfetes...!".*

(ED, 631).

e) Las maestras consideran que la calidad de la educación se puede valorar a partir de saber:

*"Si el nen està motivat" (DDQM, 49) i "Si és feliç" (DDQM, 50).*

## 4.3.2. NIVEL DE SATISFACCION DE LOS NIÑOS

### 4.3.2.1. COMENTARIOS GENERALES.

Durante el segundo trimestre del curso 1994-95 preguntamos a niños de p-3, p-4 y p-5 acerca de su asistencia a la escuela y de sus preferencias. Obviamente, no podíamos cuestionarles acerca de la calidad y consideramos que una vía indirecta de pulsar su opinión acerca del colegio o, al menos, de conocer qué pensaban, podía

pasar por hacerles las siguientes preguntas (adaptadas de las ofrecidas por Pascal, 1994: 45):

- 1) *T'agrada venir a l'escola?* (¿Te gusta venir al colegio?)
- 2) *Per què?* (¿Por qué?)
- 3) *Què és allò que t'agrada més de l'escola?* (¿Qué es lo que más te gusta del colegio?)
- 4) *I què és el que menys t'agrada? Què és "lo" que no t'agrada?* (¿Qué es lo que menos te gusta?)
- 5) *Creus que és important venir a l'escola?* (¿Crees que es importante venir al colegio?)
- 6) *Per què?* (¿Por qué?)
- 7) *Què t'agradaria que hi hagués a l'escola i que ara hi és?* (¿Qué te gustaría que hubiera en el colegio y que ahora no está o no lo tenemos?).

Las preguntas se hacían individualmente en un rincón del aula que en ese momento estuviese desocupado, de forma "íntima" y sin nadie "merodeando" para que no pudieran oírse unos a otros. Con ello buscábamos dos cosas: no tener que sacar a los niños del aula, que es el contexto en el que se encuentran más cómodos y relajados, sobre todo con una persona que no es su maestra y por otra parte, evitar los posibles efectos de repetición o copia de las opiniones de los "líderes".

Las preguntas se realizaron en lengua catalana, pero si el niño contestaba en lengua castellana, la siguiente pregunta se le formulaba en ambas lenguas: se le decía en catalán y a continuación se le repetía en castellano.

Otro aspecto sobre el que queremos llamar la atención aunque no estamos seguros de su influencia, es la actitud que muestra el entrevistador. En este sentido, el tono con el que se dirija a los niños e incluso la postura física que adopte al preguntarles pueden, creemos, generar una mayor o menor respuesta por parte de los alumnos. Del mismo modo, cuando se formula una cuestión a los niños hay que tener un cierto cuidado con no mirar a ningún lugar del aula, ni que sea descuidadamente, pues puede que el niño o niña interprete que existe una respuesta correcta y que ésta está en relación con el lugar hacia donde el entrevistador está mirando (ciertos materiales o actividades presentes en aquella zona del aula); es decir, puede asociar la dirección de la mirada con una posible "pista" de resolución del interrogante planteado.

En relación a los aspectos metodológicos queremos señalar que si llamábamos a un niño y por ejemplo estaba en un rincón de juego simbólico y no mostraba mucho interés en venir, no lo volvíamos a llamar. Se dejaba para mejor ocasión. También cabe resaltar que cuando se hace una pregunta a un niño y o bien no la responde o bien

responde algo que demuestra que no sabe qué le preguntas, se le vuelve a preguntar, pero no se insiste mucho más, con el fin de no agobiar a los niños.

En las preguntas 3 y 4, al preguntarles qué es lo que les gusta más o menos, algunos niños y niñas, sobre todo los más pequeños, miran a su alrededor, "buscando" ideas, buscando posibles respuestas. Los niños de p-5 ya no lo hacen tanto y quizá por ello dan respuestas más genéricas y abstractas (o quizá se deba a que todas las entrevistas se hicieron en el rincón de la cocinita que queda más recogido o quizá simplemente refleje el estado de maduración cognitiva de estos niños). En este sentido, hay que tener en cuenta el condicionamiento que supone que en el momento de contestar hubiese unos determinados talleres en funcionamiento. Me pregunto si, cambiando los talleres, cambiarían las respuestas.

En relación a la pregunta número 5, tuve una sorpresa en tanto que pensamos que no la entenderían y la respondieron casi todos. Sin embargo, la pregunta número 7 presentó dificultades importantes para algunos alumnos.

Obviamente los niños más mayores, verbalizan más cosas, pero los pequeños también demostraron tener sus opiniones. Veámoslas.

|                         |     |    |
|-------------------------|-----|----|
| Alumnos/as encuestados: | P-3 | 15 |
|                         | p-4 | 24 |
|                         | p-5 | 19 |

#### 4.3.2.2. COMENTARIO DE CADA PREGUNTA.

| ¿Te gusta venir al colegio? | p-3       | p-4        | p-5        | Total    |
|-----------------------------|-----------|------------|------------|----------|
| Sí                          | 15 (100%) | 23 (95,8%) | 17 (89,5%) | 55 (95%) |
| No                          | 0         | 1*         | 1**        | 2        |
| A veces                     | 0         | 0          | 1***       | 1        |

\* Respuesta dada por M., posiblemente un niño superdotado que presenta un nivel cognitivo mucho más desarrollado que el resto y muestra desinterés. Dice que "Es aburrido".

\*\* Respuesta dada por E, quien señala que "Me gusta más pasear por la calle con mis padres".

\*\*\* Duda mucho a la hora de contestar y finalmente, al preguntarle por qué dice a veces, señala que se debe a que "Me hacen trabajar mucho".

Observamos una abrumadora mayoría, casi unánime, de niños que dicen venir contentos al colegio, que les gusta. Quizá parezca una cuestión nimia pero probablemente sea el primer punto para asentar las bases de una buena escolarización y el primer paso para generar alumnos/as interesados por aprender, investigadores y curiosos, deseosos de saber.

| ¿Por qué?   | p-3 | p-4 | p-5 | Total      |
|---|-----|-----|-----|------------|
| Porque lo dice papá, porque me trae mamá,...                | 3   | 1   | 1   | 4          |
| Para encontrarse con los amigos y jugar con ellos           | 7   | 6   | 7   | 20 (35,7%) |
| Porque me enseñan a leer y a escribir, porque aprendo cosas | 1   | 5   | 5   | 11 (19,6%) |
| Porqué sí (incapaz de elaborar más la respuesta)            | 1   | 3   | 1   | 5          |
| Porque es divertido   | 0   | 0   | 4   | 4          |
| Otras respuestas***   | 1   | 7   | 0   | 8 (14,3%)  |
| NS/NC/Respuestas sin sentido                                | 2   | 2   | 0   | 4          |

\*\*\* Me gusta la comida, para ganar dinero cuando sea mayor, porque cuando vengo el abuelo me compra cromos en el estanco de enfrente, porque es muy bonito, ...

Entre los motivos que los niños/as señalan para justificar que les gusta (o no) venir al colegio destacan el juego y el aprendizaje. No dejan de ser curiosas (con casi un 15%) otro tipo de respuestas de lo más variado y que también constituyen motivaciones para ir al colegio, pero que a menudo no están relacionadas de forma directa con la actividad académica propiamente. Es curioso comprobar como los niños de menos edad utilizan más explicaciones del tipo "porque lo dicen los padres" (que disminuyen en p-4 y p-5), mientras que los más mayores utilizan de forma significativamente más frecuente que los de p-3 argumentaciones como la diversión o el aprendizaje ("porque aprendo cosas importantes, como leer y escribir").

| <b>¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?</b> | <b>p-3</b> | <b>p-4</b> | <b>p-5</b> | <b>Total</b> |
|---|------------|------------|------------|--------------|
| Jugar (juego simbólico)/Los juguetes en general   | 1          | 10         | 5          | 16 (27,6%)   |
| El patio  | 0          | 1          | 3          | 4            |
| Los cuentos                                       | 3          | 0          | 1          | 4            |
| Las muñecas                                       | 3          | 0          | 0          | 3            |
| Pintar/Dibujar                                    | 1          | 4          | 3          | 8            |
| Hacer fichas                                      | 0          | 3          | 0          | 3            |
| Escribir en la pizarra                            | 2          | 0          | 0          | 2            |
| Todo  | 0          | 0          | 2          | 2            |
| Respuestas varias****                             | 3          | 5          | 5          | 13 (22,4%)   |
| NS/NC   | 2          | 1          | 0          | 3            |

\*\*\*\* Dentro de esta categoría se incluyen respuestas como: El Pitus (el pecesito que hay en el aula), los pollitos que nacieron de la incubadora, los amigos, la música, la educación física, los puzzles, las chinchetas, las picas de psicomotricidad, hacer el trenecito (todos cogidos por las batas), la comida, etc.

Lo que más gusta es, cómo no, jugar con los amigos y los juguetes en general. Sin embargo se puede constatar que los más pequeños tienden a referirse a juguetes o cosas más concretas, mientras que los mayores son capaces de dar respuestas más genéricas como "Jugar" o "Los juguetes" que engloban una amplia gama de objetos o situaciones.

#### **¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?**

| <b>¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?</b>    | <b>p-3</b> | <b>p-4</b> | <b>p-5</b> | <b>Total</b> |
|--|------------|------------|------------|--------------|
| No hay nada que no me guste, me gusta todo             | 1          | 2          | 4          | 7            |
| Que me castiguen, que la señorita se enfade            | 0          | 0          | 2          | 2            |
| Que los niños me peguen                                | 0          | 1          | 2          | 3            |
| Las fichas (algunos se refieren a las de hacer letras) | 0          | 4          | 1          | 5            |
| Los talleres en general                                | 1          | 1          | 1          | 3            |
| Actividades concretas*****                             | 10         | 9          | 7          | 26 (44,8%)   |
| Quedarme a comer                                       | 0          | 2          | 0          | 2            |
| Tener que dormir después de comer                      | 0          | 1          | 2          | 3            |
| NS/NC  | 3          | 4          | 0          | 7            |

\*\*\*\*\* Las actividades concretas pueden referirse a cosas muy variadas: hacer pintura (a algunos niños extremada limpios no les gusta ensuciarse); las muñecas (dos niños lo dicen); la cocinita (lo responde un niño que explica que su padre le ha dicho que eso son cosas de niñas); las construcciones; los puzzles; los libros; jugar a pelota; las bicicletas (los pequeños triciclos del aula de p-3); aburrirme o "no poder jugar todo el rato" entre otras muchas cosas.

En esta pregunta existe mucha más dispersión de respuesta que en las anteriores, puesto que ha habido repuestas de lo más variado, de modo que en la categoría "Actividades concretas" hemos agrupado casi la mitad de las respuestas. De todos modos, las fichas suponen un porcentaje considerable de las contestaciones.

Además, es curioso ver cómo determinadas respuestas sólo son ofrecidas por niños de p-5 (por ejemplo, ninguno de los pequeños se queja de tener que dormir tras la comida). También son destacables respuesta curiosas como: "No me gusta hacer siempre lo mismo" o "Lo que no me gusta es recoger".

De nuevo, son los alumnos de p-3 quienes aluden a cosas más concretas y los mayores, por su estructura cognitiva y su experiencia, son capaces de nombrar aspectos o situaciones más genéricas.

**¿Es importante venir al**

| <b>colegio?</b> | <b>p-3</b> | <b>p-4</b> | <b>p-5</b> | <b>Total</b> |
|-----------------|------------|------------|------------|--------------|
| Sí              | 9          | 16         | 16         | 41 (70,7%)   |
| No              | 4          | 6          | 3          | 13 (22,4%)   |
| NS/NC           | 2          | 2          | 0          | 4 (6,9%)     |

Una observación que invita a la reflexión es que, si bien al ser preguntados por si les gusta venir al colegio responden casi todos que sí, al cuestionarles acerca de si ello es importante, ya hay más discrepancia. Un mayor porcentaje de niños considera que no es importante.

| ¿Por qué?   | p-3 | p-4 | p-5 | Total    |
|---|-----|-----|-----|----------|
| Porque me enseñan a leer y a escribir, porque aprendo cosas | 1   | 3   | 15  | 19 (33%) |
| Porque haces amigos y juegas con ellos                      | 2   | 2   | 0   | 4        |
| Porque lo dicen los padres, porque me traen,...             | 3   | 1   | 2   | 6        |
| Porque me gusta, es divertido y lo paso bien                | 1   | 1   | 0   | 2        |
| Otros*****  | 2   | 3   | 0   | 5        |
| NS/NC   | 6   | 14  | 2   | 22 (38%) |

\*\*\*\*\* En esta categoría agrupamos contestaciones como las siguientes: Porque me gusta, porque aquí se está como en casa, para trabajar cuando seamos mayores,...

Los niños de p-5 parecen haber "comprendido" que la escuela es importante porque en ella se aprenden cosas, más que porque permite jugar o encontrar amigos. Sin embargo, son muchos los niños (especialmente, y no sé por qué motivo, los de p-4) que dicen no saber por qué resulta importante.

#### ¿Qué te gustaría que hubiese en la escuela (y que ahora no está)?

|  | p-3 | p-4 | p-5 | Total      |
|--|-----|-----|-----|------------|
| Más juguetes (o un juguete que tienen ellos en casa) | 6   | 7   | 3   | 16 (27,6%) |
| Leer más cuentos                                     | 1   | 3   | 0   | 4 (6,9%)   |
| Varios*****  | 5   | 8   | 8   | 21 (36,2%) |
| NS/NC  | 3   | 6   | 8   | 17 (29,3%) |

\*\*\*\*\* Dentro de esta categoría existen respuestas de lo más variopinto. En primer lugar encontramos demandas de actividades concretas que ya se desarrollan pero les parecen insuficientes (como más educación física, más fiestas, más tiempo en las casitas de juego simbólico,...). En segundo lugar, hay propuestas para "introducir" nuevas acciones, como pueden ser poder traer la bicicleta o patinar. También hay "reclamaciones" del tipo: "Me gustaría que la comida de juguete de la cocinita no se rompiera" o "Que las casitas sean más grandes". Y finalmente, hay aportaciones realmente disparatadas, como: "poder portarse mal", "poder ir al parque y columpiarnos", "comer helados cada día", "una consola de videojuegos", "venir en taxi hasta la puerta", "que viniera alguna vez Papa Noel", etc. Una aportación especialmente bonita, a mi juicio, es

la generada por dos niños de p-4. Consideran que lo único que le falta al colegio para ser mejor es que venga "la mamá" o "mi papá".

Es importante señalar que esta pregunta es cualitativamente más difícil que las anteriores y en ese sentido deben contextualizarse las respuestas y ponderar el alto porcentaje de la categoría "NS/NC".

Queremos comentar que si los niños daban una respuesta que mostraba que no habían entendido la pregunta, se les repetía pero no literalmente sino buscando formas alternativas e insistiendo en que tenía que ser algo que pensarán que sería interesante tener o hacer en el colegio y que hasta el momento no estaba o no se hacía.

Si los aspectos que más y menos les gustan resultaban muy variados, las cosas que echan a faltar en la escuela son realmente dispares, por ello hemos intentado concentrar las respuestas en 4 categorías.

Podemos caer fácilmente en la tentación que tomar estos comentarios de los niños como simples respuestas curiosas, a veces graciosas, y considerarlas vacías de contenido. Pero también podemos reflexionar acerca de porqué los niños han contestado tal y como lo han hecho (y no de otro modo) y pensar qué demandas hay ocultas tras estas expresiones espontáneas. Por una parte, pedir que los juguetes sean más resistentes parece muy razonable. Por otra, solicitar una mayor conexión de la escuela con los padres es casi un indicador de calidad. Y, en otro orden de cosas, querer traer los juguetes de casa es muy normal. Es decir, tendríamos, según nuestro parecer, que pedir más a menudo la opinión a los alumnos/as y escucharla, puesto que, por pequeños que sean, pueden expresar sus sentimientos y preferencias de forma clara e incluso, a veces, rotunda y ello puede guiarnos en el camino hacia la calidad de la educación.

En otro orden de cosas podemos analizar las expresiones de los niños como manifestaciones afectivas. El niño que dice que lo que le falta al colegio es que pueda venir su madre con él, el que desea encontrarse con su amigo de la guardería, el que convencería a un niño para que viniera porque aquí se está como en casa, ... todos ellos nos están dando información de algunas carencias, de sentimientos que son esenciales no sólo para la escolarización sino para el desarrollo personal en el sentido más amplio.

### **4.3.3. PRUEBAS DE NIVEL COGNITIVO DE LOS NIÑOS.**

#### **4.3.3.1. JUSTIFICACION DE SU USO.**

Nos planteamos la posibilidad de pasar una prueba de "rendimiento". Como a las profesoras les pareció buena idea (tanto para ellas como para el curso siguiente para las profesoras que recibirían a ese grupo clase), decidimos llevarlo a cabo. Podíamos haber utilizado otros test (creados aquí) pero consideramos que traducir el que ahora presentamos era una aportación novedosa. Se trataba de un instrumento bastante completo. Quizá si hubiésemos hecho una revisión muy profunda de todos las pruebas existentes hubiésemos encontrado algo más acertado. Entre las que analizamos destacamos, por su difusión, la Batería BADYG (Yuste, 1987) o, por estar siendo aplicadas a nivel "macro", las pruebas de la IEA (1991). Finalmente nos decidimos por el test Boehm y Slater (1981). Sin embargo, al ir aplicándolo hemos ido viendo también sus carencias y/o fallos. No queremos extendernos en los motivos por los que escogimos este instrumento frente al resto (quizá fue una decisión muy intuitiva) pero, en todo caso, consideramos que, a partir de esta aplicación, que puede considerarse como "piloto" y de las sucesivas administraciones que puedan hacerse del test que hemos adaptado podrá llegar a baremarse o a ofrecer los resultados que ha generado en una muestra de niños y niñas de nuestro contexto.

La adaptación del cuestionario así como la traducción de la hoja de repuestas pueden verse en los anexos.

#### **4.3.3.2. COMENTARIOS AL CUESTIONARIO.**

El cuestionario ha sido traducido tanto al catalán como al castellano y se ha escogido uno u otro en función de la lengua materna del niño.

Creemos que es importante elegir un lugar tranquilo, pero no lejano a la clase, de modo que el niño no se sienta "secuestrado" y a la vez no se distraiga demasiado. No importa que se oigan los sonidos de la clase, casi es mejor, pero puede suceder que oiga que están empezando a desayunar o que ya están bajando al patio y se impacienta. Administramos el test en la salita de profesores, un lugar al que no tienen acceso habitualmente y miraban las paredes preguntando por los pósters o se fijaban en los objetos que había encima de la mesa. Esta sala tenía ventajas e inconvenientes. La ventaja principal es que está junto a las clases de p-4 y p-5 y no requería ningún desplazamiento largo del niño. Solíamos dejar la puerta abierta, a menos que hubiera mucho ruido, y el niño se sentía muy tranquilo y confortado. Sin embargo, era demasiado pequeña y atiborrada de cosas y faltaba espacio tanto para poder sentarnos frente a frente sin ningún elemento en medio que distrajese la atención como, sobre

todo, para realizar las pruebas de psicomotricidad. Un día intentamos llevar un niño de p-5 al aula de p-3 (en el piso inferior a p-4 y p-5), mientras el aula estaba desocupada (los niños/as estaban en educación física) y, aunque quería hacer el cuestionario, se resistía a desplazarse hasta allí. Al principio nos pareció que se debía a que le parecía "lejos" de su clase (en el otro piso!), pero luego comprendimos que lo que no quería era ir al aula de los pequeños y recordamos que un día una profesora castigó a un niño enviándole al aula de los pequeños, por portarse como tal. Quizá el niño pensara que bajar a p-3 era, en cierto modo, una "degradación" o algo similar. Cuando vio que no había nadie se calmó pero al oír que los alumnos de p-3 ya volvían por el pasillo se inquietó mucho y quería dejarlo sin acabar, no quería que le vieran en ese aula. Es una anécdota pero señala la importancia de elegir un lugar adecuado.

Queremos señalar que íbamos llamando a los niños a hacer el test en ratos libres sin quitarles ni tiempo de ocio ni de las clases de especialidades (educación física o musical) y que normalmente procurábamos que fueran aquellos que habían acabado un trabajo o aquellos a los que no les perjudicaba ni les rompía el ritmo de su actividad "académica".

Es conveniente presentarlo como un juego más que como una prueba en la que se juegan su "prestigio" o que va a medir lo que recuerdan y saben. Por otra parte, personalmente consideramos conveniente estimular a los niños constantemente, diciéndoles que lo hacen muy bien y que saben muchas cosas. Y si son muy exigentes consigo mismos y se intranquilizan porque no recuerdan alguna de las palabras que les has dicho, hay que señalar que no pasa nada, que lo está haciendo bien ...

Algunos niños se muestran muy reticentes a hablar, sobre todo al principio, mientras que otros intercalan comentarios espontáneos porque asocian algún dibujo o frase con alguna vivencia (y cuesta reconducirlos a la prueba) y algunos otros van más allá de la historia que les explica y al ver los dibujos del perro idean su propia historia encontrando un significado a cada escena.

El test nos ha dado la oportunidad de ver la importancia de dejar hablar a los niños. Ello nos permite descubrir muchas cosas acerca de su personalidad, del momento cognitivo y afectivo que atraviesan, del desarrollo de su lenguaje,... Sólo hablando aprendemos a hablar y a menudo en la etapa infantil les asfixiamos con fichas y/o actividades repetitivas sin darles tiempo a expresar (de diversos modos) lo que ven, lo que sienten, lo que piensan.

#### 4.3.3.3. COMENTARIOS PUNTUALES A LOS ITEMS.

Al ir procediendo a la aplicación del test hemos podido ir constatando progresivamente algunas reacciones habituales en los niños, así como la existencia de

ciertos problemas con determinados ítems (ya sea a la hora de preguntar a los niños o a la hora de puntuar las respuestas). A continuación los exponemos muy someramente puesto que, forman parte de la experiencia realizada, deben explicitarse para entender la puntuación de los resultados y pueden iluminar en el proceso de administración de la prueba a otros investigadores que deseen emplear el mismo test.

*En relación a los niños:*

- Casi ningún niño sabe sumar pero, en cambio, tienen un buen conocimiento numérico.
- El cuestionario permite ver muy bien qué niño es inseguro y dubitativo, elementos a tener en cuenta al hacer la valoración final de la prueba y para diseñar estrategias pedagógicas en el aula que animen a estos niños a tomar decisiones.
- Algunos niños empiezan muy mal y luego mejoran. Quizá ello se deba a que lo que en el test se consideran informaciones básicas son elementos a los que se otorga gran importancia en el contexto americano pero no en el nuestro. Quizá saber el cumpleaños o el teléfono de casa no sea tan habitual. Sin embargo, también puede deberse a que los niños se encuentren un poco cohibidos o nerviosos por la situación y progresivamente se vayan relajando y adquiriendo más soltura.

*En relación a las preguntas:*

- En primer lugar, la interrogación "¿Cuál es tu dirección?" (o en catalán "adreça") no la entienden. Sin embargo, si les formulas la pregunta de otro modo sí saben responderla. Hay que decirles: ¿Sabes en qué calle vives? ¿Y el número?.
- Los ítems finales deben ser adaptados puesto que el sentido de enseñar las láminas 57 a la 62 no es otro que el de conocer la capacidad de discriminación auditiva del niño y se muestran dibujos que representan palabras que tienen un sonido muy parecido (de modo que sólo varía de una a otra un fonema, sea inicial, intermedio o final). Pero estos dibujos traducidos al castellano pierden toda su virtualidad. Por ello deben hacerse unas nuevas láminas con otros dibujos...(unas para el catalán y otras para el castellano).

*En relación a la puntuación:*

- En relación al ítem nº 8, hay que realizar ciertas matizaciones. En inglés para construir una frase es necesario poner siempre el sujeto, pero en castellano y en

catalán, al estar las formas verbales conjugadas, con decir el verbo ya lleva implícita una persona. Es decir "Está pintando" ya lleva implícita una tercera persona del singular (él/ella/el niño,...), mientras que en inglés hay que decir "The boy is painting". Por lo tanto, en inglés se puntúa con un 2 si señala sujeto y predicado y con un uno si sólo se nombra la acción. Pero en castellano y catalán consideramos que no puede ser del mismo modo porque que el niño no nombre el sujeto no es ningún error, sino al contrario, quizá denote un mayor desarrollo en el lenguaje. Por eso proponemos dos posibles soluciones:

- . Puntuar con un 2 las respuestas que nombren la acción correctamente, lleven o no sujeto explícito.
- . Realizar la pregunta de otro modo, diciendo "¿Qué ves en este dibujo?" o "¿Qué está pasando aquí?".
- El cuestionario ofrece, además de la prueba en sí, un manual de interpretación de las respuestas, con su validación y los resultados obtenidos al aplicarse a algunas muestras y una hoja-esquema donde poner las respuestas del conjunto de la clase con el fin de obtener la media y comprobar la situación del niño respecto a ella. Sin embargo, posee algunos errores. Así, por ejemplo, al referirse a las preguntas referentes al reconocimiento de colores (y lo mismo sucede con las formas y el conocimiento numérico) no aclara cuándo debes puntuar con un 2, con un 1 o con un 0. Se sobreentiende que 2 se otorga cuando adivina el color (o, en su caso, la forma o el número) y 0 si no lo hace, pero y el 1, ¿cuándo se aplica?
- Hay que contextualizar no sólo las palabras sino los dibujos. Por ejemplo, uno o dos niños han contestado mal a la discriminación auditivo-visual pero personalmente considero que no es que hayan entendido mal lo que deben enseñar sino que han confundido la pelota con el *guante de beisbol*, objeto probablemente muy familiar para los niños americanos pero desconocido en nuestra sociedad.
- En las pruebas de cálculo, aunque cuenten con los dedos les hemos puntuado con un 2 (el manual no dice nada en otro sentido).
- En los ítems referidos a la definición de palabras, el manual distingue 3 tipos de definiciones: la pictórica (decir que la manzana es redonda, por ejemplo); la funcional (señalar que es para comer) y la abstracta (decir que es comida, fruta). Las definiciones que obedecen a una visión concreta se puntúan con un 1 y las abstractas y funcionales con un 2. Para facilitar la tarea el manual ofrece algunos ejemplos de definiciones dadas por los niños para saber dónde catalogarlas y cómo valorarlas.

Encontramos también que "susurro" no es una palabra conocida por los niños y menos aún en catalán ("xiuxiueig"). Quizá en inglés "whisper" sea más coloquial o más habitual entre los niños pero aquí suele ser sustituida por expresiones como "hablar bajito" o "en voz baja". Por ello ningún niño ha sabido definirla. Por su parte, para definir "asustado" encontramos que los niños (y probablemente también los adultos) presentan dificultades para hacerlo sin recurrir de nuevo a la palabra asustado o a alguna similar (asustarse, dar un susto,...). En el mejor de los casos intentan poner un ejemplo (que le ha asustado un fantasma, para quitar el hipo, que le han hecho "Uh!",...) o bien la traducen al catalán si el cuestionario ha sido pasado en castellano o al castellano si se ha hecho en catalán.

- Respecto a los ítems de "Información sobre los dibujos" los niños suelen fallar más en el cuarto que en los anteriores y eso sucede porque quizá no es una situación tan "universal" como atarse un zapato, pintar una casa o columpiarse. En la cuarta lámina aparecen unas niñas jugando con unas piezas de construcciones, concretamente haciendo unas edificaciones con torreones y puentes. Los niños de nuestro país pueden estar acostumbrados a las piezas de construcciones de otros tipos y por ello no nombrar explícitamente las piezas y responder sólo "están jugando" (con lo que la puntuación es cero). Si no aparece la palabra block (pieza) pero dicen que están jugando a hacer un castillo, un puente o a construcciones le otorgamos una puntuación de 1.

- Por otra parte, la manera en que se pregunta influye en el resultado y en este sentido hemos de realizar una autocrítica en tanto que, al ver que el modo de realizar la pregunta sesgaba las respuestas, cambiamos la interrogación y ello ha generado que algunos niños (los primeros en pasarles en cuestionario, que son los primeros alfabéticamente) hayan obtenido una menor puntuación. Al preguntarles "¿Qué ves aquí?" puede ocurrir que los niños se limiten a decir "un niño" o "dos niñas",... Sin embargo, si haces la pregunta de otro modo, diciendo "¿Qué está pasando aquí?" ya te indican la situación, tienden más a explicarte el suceso que el dibujo manifiesta.

- Respecto a la escritura del nombre, se requiere otra baremación, puesto que la existente es coherente con el tipo de nombres ingleses. Es decir, se podría hacer el siguiente paralelismo:

| Puntos | Versión original              | Versión adaptada               |
|--------|-------------------------------|--------------------------------|
| 3      | "First name and last initial" | Nombre y apellido              |
| 2      | "First only"                  | Sólo nombre                    |
| 1      | "Part of first"               | Parte del nombre (mal escrito) |

- |   |          |         |
|---|----------|---------|
| 0 | "Unable" | Incapaz |
|---|----------|---------|
- En otro orden de cosas, interpretamos saltar como saltar con desplazamiento, mientras que saltar con los pies juntos, a la pata coja,... lo hacen sin desplazamiento (aunque les hago repetirlo con desplazamiento para conocer mejor sus habilidades).
  - Finalmente queremos constatar que las preguntas de discriminación auditiva están pendientes de adaptación. De este modo, en lugar de enseñarles la lámina con una chaqueta, un barco y un vaso (Coat/Boat/Goat) deberíamos enseñarles, en el cuestionario catalán, un vaso, un bote y una linterna (Got/Pot/Lot). Del mismo modo, respecto al sonido intermedio en lugar de una casa, un caballo,... (House/Horse/Hose) deberíamos enseñarles dibujos de una madre y una manta (Mama/Manta/Marca) o algo por el estilo.

#### 4.3.3.4. RESULTADOS.

La prueba de nivel cognitivo propuesta por Boehm y Slater (1981) fue concebida (y creemos que ahí radica precisamente su validez y posiblemente sus limitaciones) para ser administrada a un grupo de niños al inicio del curso (otoño) y al final del mismo (primavera) y analizar cómo y cuánto habían progresado. En nuestro caso la hemos administrado al grupo de p-5 y al de p-4, ambos en la misma época del año (primavera) y lo único que podemos hacer es comparar un grupo con otro, salvando las distancias que suponen la peculiaridad de cada grupo. A la vez ofrecemos a modo ilustrativo los resultados que fueron obtenidos con el mismo test por una muestra de niños norteamericanos. Entre los niveles de "prekindergarten" y "kindergarten", las estaciones de otoño y primavera y los niveles socio-culturales bajo y medio, escogimos la muestra que presenta las puntuaciones más elevadas ("kindergarten", es decir, 5 años, nivel medio y en época de primavera). Sin embargo nuestro deber es insistir en que no pretendemos comparar los resultados obtenidos por los niños americanos (en otra época, otro contexto, otras circunstancias) con las alcanzadas por el centro.

Sin embargo, es curioso ver cómo hay aspectos en los que mostramos una gran diferencia (por encima o por debajo) y que nos pueden dar algunas pistas del tipo de escolarización y de capacidades que se priman en uno y otro contexto o de la dificultad de que un test sea realmente "internacional" o de la deficiente adaptación realizada por nuestra parte.

Los resultados expuestos en forma de columnas para facilitar su comparación se muestran en el anexo.

Algunos hallazgos son, sin duda, sorprendentes. Así, por ejemplo, menos niños conocen su dirección o su cumpleaños (quizá culturalmente el aprendizaje de estos datos posee más relevancia en EE.UU.). Los resultados respecto al conocimiento de las partes del cuerpo, los colores y las formas es casi idéntico en ambas muestras. Respecto a la memoria inmediata parece que los niños del parvulario observado tienen "menos memoria" que los americanos. Ello no nos preocupa porque ya hemos dicho que no queremos establecer una comparación en sentido estricto pero lo que sí puede resultar más alarmante es la **escasísima diferencia entre los resultados de p-4 y de p-5**. Quizá únicamente se deba a las capacidades psicológicas (se encuentran en un estado operativo del que no "salen" hasta los siete años), es decir a que están condicionados cognitivamente, o quizá se deba a que no progresan todo lo que pudieran y es en este sentido en el que debemos cuestionarnos para lograr mayor calidad. La interpretación de los dibujos varía mucho en función de la lámina a la que nos refiramos. Por ejemplo, la de construcciones es contestada de forma parcial por los niños de nuestro centro pero es que el juego de construcciones que aparece en la lámina no es usual en nuestro contexto.

La prueba también permite ver aquellos niños que muestran un nivel excepcionalmente más bajo que el resto de sus compañeros. Lo positivo de esto, creemos, es la información que supone para las profesoras puesto que pueden contrastar su opinión y sus notas evaluativas con el resultado del test estandarizado e interpretarlo con todos sus matices, poniéndolo en relación a la asistencia (o absentismo) del alumno, a la situación familiar en que vive, al rol social del niño en el aula,...

#### 4.3.4. SOCIOGRAMA.

A pesar de que la mayoría de las obras consultadas, no recomiendan la realización de un sociograma hasta los 10 años aproximadamente, puesto que antes las relaciones entre los niños son muy inestables, decidimos hacer un sociograma con los alumnos de p-5. La maestra opinó que era buena idea y que podría contrastarlo con la idea que ella tenía acerca de los vínculos entre los niños.

Por otra parte, lo consideramos como una medida de "output" porque entre los objetivos generales para la etapa de educación infantil, destaca que el niño aprenda a relacionarse con los compañeros de forma armónica y equilibrada. Realizamos este sociograma en el tercer trimestre del curso 1994-95, momento en el que se supone que

los alumnos de p-5 ya deben de haber progresado en su socialización y haber adquirido relaciones de cooperación y amistad con los compañeros.

Les preguntamos (aunque no sabemos si fueron preguntas muy acertadas o debíamos haber preguntado por con quién prefieren dormir cuando van de colonias):

- *Amb quins nens i nenes t'agradaria estar assegut per fer tallers de treball o fitxes? (Si poguessis escollir i canviar de taula o quedar-te a la que ets).*
- *Amb quins nens i nenes t'agrada més jugar a l'hora del pati?*

Curiosamente, los resultados arrojados (ver anexos) señalaron claramente un líder femenino y otro masculino en el grupo, rodeados de su grupo de amigos, y dos díadas muy claras, más una tríada desequilibrada y un niño ignorado y una niña rechazada. No queremos ser taxativos y "etiquetar" con la lacra de "rechazada" a una niña pero ello puede alertarnos sobre las relaciones de dominación (incluso despóticas) que algunos niños establecen sobre otros y de cómo la opinión y actitud de un niño "líder" sobre otro al que margina puede conducir a que todo el grupo que sigue al líder se comporte de igual modo, pudiendo crear a llegar verdaderos traumas infantiles.

Fue interesante ver cómo la maestra coincidió plenamente con los resultados: el caso del líder era clarísimo y el de la líder, comentó que ya lo imaginaba (a pesar de que en la clase se trata de una niña sumamente quieta y callada, de pequeña estatura y muy tímida).

Ello debe ayudarnos a interpretar los resultados del test cognitivo. El test nos puede ayudar a poner de manifiesto la dificultad de un niño en un área concreta: psicomotriz, de vocabulario, de interpretación de imágenes,... pero quizá podemos poner en relación los peores resultados alcanzados con los niños más rechazados, que no hablan, que apenas asisten a la escuela. Creemos, pues, que es necesario correlacionar los resultados cognitivos con el nivel de relación social o el desarrollo emocional del niño. De este modo no sólo comprenderemos más el motivo que ha causado los resultados sino que podremos prescribir mejor la ayuda que necesita para superarse.

## 5. La definición de calidad.

Como hemos definido en el capítulo segundo del presente trabajo, la calidad es un concepto subjetivo que depende de los contextos y épocas. La tesis que defendemos es que la calidad se construye para cada centro a partir del debate de todos los miembros de la comunidad educativa y del esfuerzo coordinado de todos ellos.

Por ello en este epígrafe exploramos las definiciones ofrecidas por las familias y el profesorado de parvulario para constatar sus puntos de encuentro y las posibles contradicciones entre ambos.

Procedemos a transcribir de forma casi telegráfica las definiciones ofrecidas por las familias y por las maestras en los cuestionarios escritos que les pasamos (ver anexos):

### FAMILIAS

#### P-3

- *Es aquella impartida por buenos profesionales y adecuada para todos.*
- *Es la base principal para enfrentarse a un futuro incierto y sin esa calidad no hay buen futuro para los niños.*
- *Qualitat de l'Educació: considerem que una educació és de qualitat quan potencia i respecta les capacitats individuals i és integradora envers la societat.*
- *Per mi aconseguir qualitat en l'educació del meu fill és que l'ensenyin a poder pensar de forma oberta i entendre les coses a nivell general. Que mitjançant els continguts lectius pugui estructurar el seu pensament de manera positiva. I que això es faci de forma carinyosa i amb sentiment, que s'apregui amb il·lusió i content.*
- *Que la calidad de la educación sea buena para que el niño salga preparado para estudios superiores.*
- *Donar als nens la capacitat de ser crítics i respectar els altres; donar-los els instruments necessaris per aprendre; fer-los conèixer el plaer d'aprendre coses noves. - Desperta'ls-hi la curiositat.*
- *Que el nen apregui bé tot el necessari dintre de la seva edat cronològica.*

#### P-4

- *Calidad de la educación es emitir por parte del educador unos conceptos muy claros y perceptibles hacia el niño, al mismo tiempo este emisor tiene que estar*

*seguro de que el conjunto de la clase y cada niño individualmente ha percibido y racionalizado dichos conceptos.*

*- Significa enseñar a pensar, a expresarse, a colaborar con otros. Significa dar datos y recursos. En estos momentos, calidad en la educación significa enseñar un punto de vista global del mundo, salir del provincialismo tanto político como religioso y cultural.*

*- Que los niños tengan conciencia sobre civismo, ecología, paz, solidaridad; que aprendan a estudiar (no repetir); que aprendan a pensar coherentemente; que aprendan a escuchar; que aprendan a hablar.*

*- Per tenir una qualitat de l'educació hem de tenir uns mestres i uns centres de qualitat. - Crec que és aquí on es troba el "quid" de la qüestió. Mentre no hi hagi mestres qualificats no hi haurà ni educació ni ensenyament qualificat (perdó per les faltes d'ortografia, estic aprenent a escriure el català).*

*- Significa que els nens un cop hagin acabat la seva educació (com a mínim primària) hagin assumit els coneixements i actituds per poder defensar-se.*

*- Darle a cada niño lo que necesita a nivel educativo, porque ninguno es igual y cada uno tiene diferente capacidad para aprender.*

*- Que hi hagi personal qualificat, amb ajudes per aquest i on el nen aprengui a jugar, saber i ser feliç en un lloc fora de casa.*

### P.5.

*- No limitar l'educació als llibres de text, ampliar-la amb la preocupació de l'ensenyament de normes de conducta, companyerisme, respecte; fomentar els valors humans. En altres paraules, ensenyar a viure.*

*- Oferir als nens uns coneixements i uns hàbits que els facin sentir autònoms i valorar les petites coses de la vida.*

*- Tener profesores/as cualificados.*

*- Avanzar la educación indefinidamente.*

*- Que los niños vayan contentos al colegio y que tengan ganas de aprender cosas nuevas y por parte de los profesores que sepan inculcar a los niños este sentido.*

*- Buenos maestros (que le pongan ganas e ilusión); centros adecuados para que los niños no sólo aprendan conceptos sino que puedan desarrollar otras actitudes (esta escuela es un centro privilegiado por su situación, espacios abiertos, etc.); los medios necesarios.*

*- Posar les eines suficients per a que els nens quan acaben l'etapa d'ensenyament primària tinguin una sòlida cultura de caire humanístic.*

- *Que les mestres segueixin un projecte pedagògic orientat a l'educació total del nen i que aquests mestres vulguin fer-ho amb il·lusió i alegria.*
- *Tot el conjunt de persones de l'àmbit escolar que afavoreixen aquest aspecte escolar així com també una bona infraestructura i uns serveis per part de l'administració que afavoreixin tot aquest procés educacional.*
- *Un profesorado bien preparado.*
- *Seria aquell nivell educatiu que es pot assolir no mesurat numèricament (quantitativament, per mitjà de notes, tants per cent,...) sino mesurat a nivell del compromís social que han adquirit els infants durant l'escolaritat. Per mi no és tan important els coneixements (continguts teòrics) que pugui arribar a aprendre la meua filla com els hàbits, valors, aspectes relacionals, organitzatius,... que assoleixi i assoleixi com a bons a l'hora de participar crítica i activament més endavant en el món social adult.*
- *Un bon desenvolupament del nen en tots els aspectes tant formatius com de relació i afectius.*
- *Donar els nens: capacitat de ser crítics, instruments per aprendre, el plaer d'aprendre.*
- *La calidad, obviamente en lo que se refiere a la enseñanza, preferiría que fuera buena, entendiéndolo por buena aquella que no sólo provee de los conocimientos necesarios para que el niño/a se desenvuelva en su futuro como estudiante, física y psicológicamente, sino también la que permita que desarrolle una mejor relación con el entorno, que al mismo tiempo lo haga más solidario, menos egoísta, más humano y no sólo más culto.*

## PROFESORAS

- *És molt difícil definir-ho. En principi l'escola ha de ser pública, laica i que tingui un pressupost per auto-gestionar-se. I els pares han de ser lliures per a triar l'escola que prefereixen pels seus fills. Ha de buscar una Educació Integral de l'alumnes, partint de la seva realitat històrica, social i cultural i preparar l'alumne per a viure immers en una societat que canvia constantment. I amb la mirada posada en el futur sense deixar de banda el progrés i tots els mitjans tècnics que tenim a l'abast. (Tutora p-3)*
- *Passa per les següents coses:*
  - . *Garantir l'escolarització de tots els nens/es.*
  - . *Donar a tots les mateixes possibilitats.*

*. Tenir en compte el desenvolupament de les capacitats del nen/a i la integració d'aquest en el seu medi.*

*. Treball en equip (mestres). (Tutora p-4)*

*- Significa donar a l'alumne les eines necessàries perquè aquest pugui desenvolupar la seva autonomia, creativitat, la possibilitat d'aplicar els coneixements i aprenentatges a la vida real, afavorir la curiositat per tot el que els envolta, el sentit crític, etc. (Tutora p-5).*

## DIRECTORA

*E.- Ara ve una pregunta molt difícil: si haguéssis de definir la qualitat de l'educació, com ho faries?*

*(...)*

*T.- Però jo potser més per lo que em conec. A veure, jo podria parlar-te la qualitat d'educació en aquest moment... no em seria difícil dir-t'ho precisament per tota una experiència de molts anys que porto aquí a l'escola. Jo quina parlo de qualitat de l'educació en el centre puc dir que n'estic bastant contenta, bastant orgullosa. I t'ho dic amb molta sinceritat. Quan dic això no vull dir que hem arribat al màxim perquè costa molt i mai jo penso que s'hi arriba però per mi la qualitat d'educació en el nostre centre ve donada per què les coses no les fem així d'una manera...*

*E.- Improvitsada?*

*T.- ... improvitsada sinó que intentem analitzar les coses. Les coses, fixa't, es parlen; en els nivells, en els cicles, hi ha la formació permanent, es parla amb el claustre... Llavors, abans no fem una cosa, doncs s'ha discutit molt. Per mi això ja porta que hi hagi una qualitat d'educació. Això de que "cada maestrillo tiene su librillo" s'ha acabat. S'ha acabat i et puc dir que en el centre això s'ha acabat. Poden quedar petites coses, perquè això és molt difícil. Cada mestre és com és i doncs, combregant en què les coses han de ser discutides, analitzades i portades a terme, una vegada s'han discutit, doncs encara pot sortir aquella petita cosa personal de cada mestre...*

Antes de analizar las respuestas, debemos manifestar que somos conscientes de la complejidad de contestar a una cuestión ciertamente ambigua y dispersa. Por otra parte, los padres no poseen una formación específica sobre el tema que les permita elaborar definiciones muy ortodoxas pero precisamente lo que se busca es su opinión, sus matices, la heterogeneidad de diversos puntos de vista,... De todos modos, no

sólo los padres, como vemos, encuentran dificultades para expresar su opinión respecto a qué es y en qué se manifiesta la calidad de la educación. Profesoras y directora también deben hacer aproximaciones al término a partir de elementos indirectos.

Tras una lectura pausada de las respuestas podemos llegar a establecer varios tipos de definiciones en función de las aportaciones que contienen. Así, diferenciamos las concepciones de los siguientes tipos:

*1) Centradas en los recursos necesarios para proveerla:*

Aquellas que, para explicar qué es la calidad, señalan alguno o algunos de los factores que consideran imprescindibles para que se produzca. Es el caso de las definiciones del tipo "*Que haya...*" (por ejemplo, que haya un profesorado cualificado, contar con centros de calidad,...). La inmensa mayoría de las concepciones de este tipo, el elemento que consideran esencial para que pueda generarse una educación de calidad es el profesorado.

*2) Centradas en el niño:*

Aquellas definiciones que tienden a entender la calidad como consecución por parte del niño de ciertos aprendizajes, normalmente expresados en forma de capacidades generales (llegando incluso a asemejarse a los objetivos generales de la educación). Todas ellas tienen en común que enfatizan los logros del niño como protagonista. Son las concepciones del tipo "*Que los niños consigan...*" (por ejemplo, que los niños aprendan a pensar, sean solidarios,...). También pueden englobarse en este grupo todas aquellas definiciones que se inician con palabras como "*Darles...*" o "*Ofrecerles...*", en el sentido de señalar facilidades o instrumentos que la educación les debe facilitar para que los alumnos logren construir los aprendizajes que consideran que representan una educación de calidad. Dentro de este segundo grupo podemos hacer subdivisiones en función de si se refieren a las capacidades cognitivas, a actitudes y valores, a habilidades concretas, a su integración en la sociedad futura, a su preparación para proseguir sus estudios,...

*3) Centradas en el papel del profesorado:*

En tercer lugar hallamos unas definiciones que, en lugar de tomar el niño como constructor activo de sus aprendizajes, centran su atención en la figura del profesor. Son afirmaciones como "*Enseñar a ...*", donde parece que todo dependa del maestro y que el aprendizaje dependa exclusivamente de la enseñanza de éste. Serían las

definiciones de corte más tradicional o que llevan implícita una cierta concepción educativa tradicional.

#### 4) *Centradas en los resultados:*

Podemos encontrar también alguna definición que se centra en los resultados o en los indicios de "output" que debe tener la educación infantil. Pertenecen a esta categoría aquellas definiciones basadas en si los niños vienen contentos (índice de satisfacción) o saben ciertos contenidos curriculares concretos (no en el sentido de capacidades generales). Las definiciones tipo 2) también se centran en resultados pero siendo éstos progresos en relación a objetivos amplios, más a largo plazo.

#### 5) *Por oposición:*

Alguna otra definición se da por negación, siendo del estilo "No hacer esto o esto otro..."

Constatamos por otra parte que muchas personas no logran ofrecer una definición de calidad, sino que divagan. Ello es normal, sobre todo en las entrevistas (más que en los cuestionarios, puesto que escribir siempre genera menos palabras), dado que el tema conduce a la dispersión, es subjetivo y de difícil delimitación. En este sentido, apreciamos esta "falta clara de norte" tanto en algunos cuestionarios de los padres como en unas declaraciones de la directora que pueden hallarse en los anexos: (ED, 386) pero que se han suprimido del párrafo anterior por ser excesivamente largas.

En general, la mayoría de las definiciones (cuantitativamente a partir del recuento de frecuencias) mencionan las capacidades generales que el niño ha de adquirir con la escolarización, cuyo objetivo fundamental es la transmisión de un conjunto de instrumentos, conocimientos y habilidades culturales, que un determinado grupo social considera básicos para el desarrollo de sus miembros. Pero no sólo interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado, sino que, como nos recuerdan Cubero y Moreno (1991), influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individualización del niño, al desarrollo de las relaciones afectivas, a la habilidad para participar en situaciones sociales, a la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, al desarrollo del rol sexual, de las conductas prosociales y de la propia identidad personal (autoconcepto, autoestima, autonomía).

La educación infantil aporta al niño, a juicio de Codina (1992), calidad de relación con adultos, convivencia con los compañeros, un programa de trabajo adecuado, un entorno preparado y a los padres, relación con los educadores, participación en la educación de sus hijos, información y aprendizaje.

## **6. La evaluación de la calidad. De la insuficiencia de los instrumentos evaluativos de tipo "micro".**

Woods critica el modelo inglés, que realiza listados de las mejores escuelas (aquellas que obtienen mejores resultados) y de las peores escuelas, a partir de los cuales los padres escogen el centro para sus hijos. Se genera así un ambiente competitivo, de libremercado y marketing entre escuelas. Además, los mejores resultados se suelen producir en los barrios ricos, mientras que los peores proceden de las escuelas en las que el inglés no es la primera lengua de los alumnos. Por ello, entre otros motivos, los instrumentos de evaluación de centros resultan insuficientes. Hay que ponderar los resultados con los elementos tipo "*input*" que condicionan dichos resultados y, por otra parte, no podemos otorgarle la misma importancia a todos los aspectos que tales instrumentos nos quieran "imponer" sin reflexionar sobre si afectan a cuestiones que nos parecen relevantes o insignificantes.

Como hemos ido constatando, todas y cada una de las cuestiones pueden ser consideradas bajo diferentes perspectivas, a partir de la opinión de los diferentes colectivos y no suponen, en ningún caso, un indicador absoluto de calidad, sino elementos susceptibles de ser analizados. Además pueden existir muchos otros aspectos no mencionados aquí y difíciles de explicitar que afectan al complejo proceso educativo. Por estos motivos los instrumentos de evaluación de centros nos parecen, aunque algunos son valiosos y muy exhaustivos, insuficientes.

Para "demostrarlo" (no en el sentido positivista del término) propusimos pasar el ACEI (Darder y Mestres, coord., 1990) a las tres profesoras de parvulario del curso (1995-96) y ver el grado de coincidencia de las respuestas y hasta qué punto éstas informaban o no de lo que sucede en el centro.

El instrumento en cuestión ofrece una serie de aspectos susceptibles de influir en la calidad educativa (por ejemplo, el papel del profesorado), exponiendo para cada uno de ellos una serie de posibles situaciones. Los maestros deben identificar su

realidad con uno de los cuatro enunciados\* , el que más se acerque a su opinión, que son (de menor a mayor desarrollo: A,B, C y D). Éstos fueron los resultados:

**Projecte Educatiu**

|  | Alba | Natàlia | Belinda |
|--|------|---------|---------|
| <i>Valors que orienten el projecte</i>   | D    | D       | D       |
| <i>Participació en el projecte</i>   | D    | C-D     | D       |
| <i>Definició, adequació i acceptació dels objectius</i>                        | D    | D       | D       |
| <i>Aspectes educatius que inclou el projecte</i>                               | D    | D       | D       |
| <i>Orientació metodològica de l'escola</i>                                     | D    | D       | D       |
| <i>Atenció educativa a les "situacions quotidianes" de la vida de l'escola</i> | D    | C       | D       |
| <i>Desenvolupament progressiu dels nens</i>                                    | D    | D       | D       |
| <i>Paper del mestre</i>  | D    | D       | D       |
| <i>Treball en equip</i>  | D    | D       | D       |
| <i>Relació amb les famílies</i>  | D    | D       | D       |
| <i>Relació amb la societat</i>   | C-D  | C       | C-D     |
| <i>Avaluació del projecte</i>  | C-D  | D       | C-D     |
| <b><i>Organització de l'escola</i></b>   |      |         |         |
| <i>Espai Educatiu</i>  | C-D  | D       | C-D     |
| <i>Organització del temps</i>  | D    | D       | D       |
| <i>Materials didàctics</i>   | C-D  | C-D     | C-D     |
| <i>Grups dins l'escola</i>   | D    | C       | D       |
| <i>Formació permanent</i>  | D    | D       | D       |
| <i>Funcions i òrgans de gestió</i>   | D    | D       | D       |
| <i>Coordinació</i>   | D    | D       | D       |
| <i>Control-regulació</i>   | D    | D       | D       |
| <i>Presa de decisions</i>  | D    | D       | D       |
| <i>Comunicació-Informació, dins l'equip de l'escola</i>                        | D    | D       | D       |
| <i>Relacions personals i ambient de treball</i>                                | D    | D       | D       |

\* El ACEI que administramos corresponde a la versión de 1990, donde sólo hay 4 posibilidades de elección. Sin embargo, la versión de 1994, revisada y, a nuestro juicio, mejorada, contempla cinco posibilidades (pese al riesgo de curtosis artificial), con lo que algunos de los comentarios que se realizan sólo son válidos para la versión empleada y no para la última edición del cuestionario.

En primer lugar, observamos un alto grado de coincidencia de las respuestas. En general, se otorga máxima puntuación para todas ellas. Ello no implica, como se apresuraron en aclarar las propias maestras, que ya no se pueda mejorar o que se crean que lo hacen todo bien.

En relación a las respuestas, se ve que existen algunas "a caballo" entre dos opciones (C-D) porque una no implica ni excluye la otra o porque existe demasiada distancia entre la realidad que representa una y otra y se hallan en un punto intermedio.

Tras todo ello resulta que el instrumento, aplicado externamente (como hicimos nosotros y como las profesoras admitieron que habían contestado anteriormente) no explica nada de la realidad. Sí puede darnos alguna pista de los aspectos que generan más y menos satisfacción en el profesorado para, a partir de ahí, investigar por qué suceden. Además, el profesorado puede ser más o menos exigente con su propio trabajo. Puede suceder que algunos consideren que ya lo están haciendo todo muy bien y valoren muy positivamente la situación, mientras que otros, más críticos, seleccionen más letras C ó B, por creer que la situación en la que viven está lejos de ser óptima y es francamente mejorable.

El QUAFE un instrumento, ya analizado en el capítulo sexto del presente trabajo al que, como a la mayoría de instrumentos evaluativos, se les critica la cerrazón de los aspectos que evalúa. Ofrece una serie de aspectos por los que los centros *deben* preguntarse. La evaluación no nace en el seno de la escuela, inducida por los propios maestros, sino que los aspectos por los que uno puede interesarse (y que, para algunos sectores críticos únicamente sirven para responderse a si se está actuando como la Administración desea que se haga) ya vienen impuestos.

El ACEI (adaptación a la etapa infantil del QUAFE) creemos que soluciona algunas de los defectos de los que adolece el QUAFE.

De todos los aspectos acerca de los que pregunta, hemos obtenido información que hemos ido describiendo en el apartado denominado "Elemento a elemento" y que no podemos intentar "embutir" en una opción a elegir entre cuatro posibilidades. Algunos de los comentarios realizados coinciden plenamente con la "puntuación" otorgada por las maestras (lo que podría indicar la fiabilidad del instrumento) pero otros no. Además, si no conociésemos la escuela, una puntuación del tipo "D" podría ser interpretada de muchos modos diferentes sin aportar ningún conocimiento más relevante.

Es cierto que el instrumento está pensado para la auto-evaluación y en este sentido sí puede ser de gran ayuda, pero "aisladamente" no genera mucha información. ¿Cómo valorar los resultados de la prueba cognitiva Boehm sin conocer a los niños?. Ahora sabemos de las dificultades intelectuales de L. (niña de p-4) o del

absentismo de A. (niño de p-4) o de la situación familiar de T. (niño de p-4) y sólo tomando en cuenta todas estas situaciones podemos comprender los resultados y, especialmente, buscar soluciones individualizadas de mejora para cada uno de ellos. Pero, ¿cómo interpretar las letras "D" del ACEI sin saber más del centro? Ahora comprendemos que la D (máximo grado de desarrollo) del trabajo en equipo no sólo es cierta sino que es uno de los aspectos centrales y más característicos de la escuela.

Por otra parte: ¿Cómo valorar la formación sin conocer el Plan de Formación Municipal y ver su aplicación en las aulas, conocer la valoración que de él hacen las profesoras y charlar de él con una de sus responsables? ¿Cómo entender algunas actividades sin conocer el PEC del centro? ¿Cómo valorar y comprender la actuación del profesorado sin saber nada de sus condiciones, de sus impresiones y de su historia? ¿Cómo proponer una determinada organización espacial sin saber a qué propósitos debe obedecer y sin saber por qué la distribución actual es tal y como es?. Creemos, pues, que estas preguntas quedan sin respuesta si utilizamos instrumentos externos y descontextualizados en lugar de preguntarnos desde la propia escuela por los aspectos que realmente preocupan a padres, a profesores y a alumnos.

El argumento de la insuficiencia de los instrumentos evaluativos ha sido suficientemente tratado en la parte teórica de la presente tesis y no deseamos, por ello, extendernos más en el tema que retomaremos brevemente, junto con otras consideraciones, en el capítulo doce, a modo de conclusión.

## **Bibliografía del capítulo 10:**

**A.A.V.V. (1986), Les Sortides. Una tècnica i un recurs per a l'estudi del medi (Recull d'articles publicats a Perspectiva Escolar). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.**

**AA.VV. (1987), Catalunya-Europa. Una mirada pedagògica. Montessori, Decroly, Piaget i Freinet. Vic: EUMO**

**ACOSTA, L.F.; TORRES, R. (1995), El taller de madres y las fiestas educativas. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias. Córdoba, marzo 1995.**

**ADELMAN, C. (1993), "La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología". En W. Carr (1989 orig.; 1993 trad.), Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción. Sevilla: Diada Editora, pp. 145-153.**

**AGAZZI, A. (1969), Il Metodo delle Sorelle Agazzi. Roma: La Scuola Editrice.**

**AJUNTAMENT DE BARCELONA (1931), Els Grups Escolars de Barcelona. Barcelona: Delegació de Cultura.**

**AJUNTAMENT DE BARCELONA (1933), L'Escola Pública de Barcelona i el Mètode Montessori. Barcelona: Ajuntament de Barcelona..**

**ALIBERAS, J. (1989). Didàctica de les Ciències. Vic: Eumo Editorial.**

**ALMERICH, LI. (1989), Tradicions, festes i costums populars de Barcelona. Barcelona: Ed. Millà.**

**ÀNGEL, C. (1975), Les dificultats d'aprenentatge a l'escola. Barcelona: Nova Terra.**

**ÀNGEL, C. (1980), "Educación corporal". En R. Sensat, La primera educación, guía del maestro de 0 a 6 años. Madrid: Pablo del Río.**

ÀNGEL, C. et al. (1982), **La psicomotricitat als primers anys d'escola**. Barcelona: Barcanova.

ÀNGEL, C. (1985), **El Desenvolupament del comportament psicomotor dels nens**. Barcelona: Reforma de l'Escola.

ÀNGEL, C. (1989,a), "Adquisición de hábitos y rutinas en las actividades básicas del niño". En B. Moll (dir.), **La escuela infantil de 0 a 6 años**. Madrid: Anaya.

ÀNGEL, C. (1989,b), "La actividad y el descanso en la Escuela Infantil". En B. Moll (dir.), **La escuela infantil de 0 a 6 años**. Madrid: Anaya.

ÀNGEL, C. (1993), "El desenvolupament psicomotor". En C. Triadó, **Psicologia Evolutiva**. Barcelona: EUMO.

ANGLÍ, M.; CUCALA, A. (1989), "El joc heurístic". A **Guix**, 139, maig, 1989.

ANGUERA, M.T. (1985): **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra.

ANGUERA, M.T. (1988): **Observación en la escuela**. Barcelona: Graó.

ANGUERA, M.T. (1991): La observación como metodología básica de investigación en el aula. En O. Sáenz (Ed.): **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción** (pp. 45-74). Alicante: Marfil.

ANGUERA, T. (1991), "Proceso de categorización". En ANGUERA, M. T. (Ed.), **Metodología Observacional en la Investigación Psicológica**. Barcelona: P.P.U., pp. 115-167.

ANTON, M. (1979), **La psicomotricitat al parvulari**. Barcelona: Laia.

ANTÚNEZ, S. (1993), **Claves para la organización de centros escolares**. Barcelona: ICE/Horsori.

ARCÀ, M. (1991), "Preguntes i respostes per aprendre a comprendre". En **Infància**, 61, julio-agosto 1991, pp. 10-12.

ARCÀ, M., GUIDONI, P. y MAZZOLI, P. (1990). **Enseñar ciencia. Cómo empezar reflexiones para una educación científica de base.** Barcelona: Paidós Educador "Rosa Sensat".

ARMSTRONG, T. (1994), **Multiple Intelligences in the Classroom.** Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

ANTÚNEZ, S. et al. (1991), **Del projecte educatiu a la programació d'aula.** Barcelona: Graó.

ANTÚNEZ, S. (1993), **Claves para la organización de centros escolares.** Barcelona: ICE/Horsori.

ARMSTRONG, T. (1994), **Multiple Intelligences in the Classroom.** Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

ATARÉS, P. (1985), **La classe per racons com a organització de la intervenció educativa al cicle inicial.** Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona/ICE.

AYERS, W. (1989), **The Good Preschool Teacher. Six Teachers Reflect on Their Lives.** New York: Teachers College Press.

AZNÁREZ, J.J. (1992), **Primeros juegos musicales.** Pamplona: Música para todos.

BALL, S.J. (1989), **La Micropolítica en la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona: M.E.C. y Paidós.

BARTOLOMÉ, M. (1990), "La investigación cooperativa". En *Educar*, 10, 51-78.

BARTOLOMÉ, M.; PANCHÓN, C. (1995), "El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo". En *Revista de Investigación Educativa*, nº 26, 2º semestre 1995, pp. 95-157.

BASSEDAS, M.; VILA, I. (1994), "La família i l'escola: dos contextos educatius". En *Infància*, nº 76, pp. 24-31.

BASSEDAS, E. et al. (1995), **Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Pautas de Observación**. Madrid: Aprendizaje Visor.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. (1996), **Aprender i ensenyar a l'educació infantil**. Barcelona: Graó.

BASSEDAS, M.; VILA, I. (1994), "La família i l'escola: dos contextos educatius". En *Infància*, nº 76, pp. 24-31.

BENEDITO, V. (1987), **Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular**. Barcelona: Barcanova.

BENLLOCH, M. (1992). **Ciencias en el parvulario**. Barcelona: Paidós Educador.

BENNETT, N.; KELL, J. (1989), **A Good Start? Four years olds in infant schools**. Oxford: Basil Blackwell.

BERGÉS, L. (1996), "El estudio del medio socio-cultural en la educación de hoy". En *Aula de Innovación Educativa*, 48, marzo, pp. 5-8.

BILLMAN, J. (1993), **Starting and Operating a Child Care Center**. Dubuque (IA): Brown&Benchmark.

BISCARRI, J. et alter (1985), **Socialització infantil i dinàmica del grup-classe**. Lleida: Dilagro.

BOARD OF EDUCATION OF THE CITY OF NEW YORK (1983), **Getting Started in All-Day Kindergarten**. New York: Office of Curriculum Development and Support.

BOEHM, A.E.; SLATER, B.R. (1981), 2ª ed., **Cognitive Skills Assessment Battery**. New York: Teacher College Press.

**BOIXADERAS, R. i VENTURA, M. (1988), Repertori de recursos per a la globalització. Vic: Eumo Editorial.**

**BORJA, M. de (1982), Les ludoteques. Barcelona: Rosa Sensat i Edicions 62.**

**BORJA, M. de (1983), El juego como actividad educativa. Instruir deleitando. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barna.**

**BRADLEY, R.H., CALDWELL, B.M.; ROCK, S.L. (1988), "Home environment and school performance: A ten-year-follow-up and examination of three models of environment actional". En Child Development, nº 59, pp. 852-867.**

**BREDEKAMP, S. (Ed.) (1987), Developmentally appropriate practice in Early Childhood Programs Serving Children from birth through age 8. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.**

**BRONFENBRENNER, U. (1987), La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.**

**CALDWELL, B.M.; BRADLEY, R.A. (1984), Home Observation for Measurement of the Environment. Little Rock: Ar: University of Arkansas at Little Rock.**

**CANO, M<sup>a</sup> I.; LLEDÓ, A. (1990), Espacio, comunicación y aprendizaje. Sevilla: Díada.**

**CARRERAS, M<sup>a</sup> V. (1991), "Métrica del registro observacional". En ANGUERA, M. T. (Ed.), Metodología Observacional en la Investigación Psicológica. Barcelona: P.P.U., pp. 169-191.**

**CASHDAN, A.; MEADOW, S. (1983), Teaching Styles in Nursery Education. London: Final Report to SSRC. HR3456.**

**CASSINA, E.; CAPDEVILA, R. (1996), Juguem amb els sons. Barcelona: Destino.**

**CODINA, T. (1987), "Protagonista, el grup de 3 anys". En Infància, nº 37, pp. 2-3.**

CODINA, T. (1992), **L'infant i el parvulari**. Barcelona: Rosa Sensat (Col. Temes d'Infància).

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (1990), **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza.

COLOMER, J. (1987), **Festa i Escola (Recursos per les festes populars)**. Barcelona: Ed. Graó.

COMA, M. (1995), **Guia de sensibilització musical per a infants de 3, 4 i 5 anys**. Manresa: Parcir.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1986), **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.

CORONEL, J.M.; DÍAZ, M.D.; LÓPEZ, J. (1990), "Un proyecto de evaluación para la mejora de un centro escolar". En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ, **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona: Departamentos DOE de Cataluña.

CREIXAMS, Q. (1992), "L'educació plàstica en l'Etapa Infantil". En *Infància*, 65, marzo-abril 1992, pp. 5-7.

CUBERO, R. (1989). **Cómo trabajar con las ideas de los alumnos**. Sevilla: Diada Editoras.

CUBERO, R.; MORENO, M.C.. (1991), "Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares". En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, **Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva**. Madrid: Alianza Psicología, pp. 219-232.

CUBERO, R.; MORENO, M.C.. (1991), "Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares". En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, **Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva**. Madrid: Alianza Psicología, pp. 285-296.

**DALHEM, L. (1929), Método Decroly Aplicado a la Escuela.** Madrid: Ediciones de la Lectura.

**DARDER, P.; MESTRES, J. (Coords.) (1990), Avaluació de Centres d'Educació Infantil.** Barcelona: Ajuntament de Barcelona (Reedición ampliada: 1994, Rosa Sensat y en castellano, **Evaluación de centros de educación infantil**, Onda).

**DARDER, P. (1995), Pla de Formació Permanent Institucional de les Escoles Municipals de Barcelona (1988-95).** Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

**DECROLY, O. y Mlle. MONCHAMP (1928), La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. Contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares.** Madrid: Orellana.

**DECROLY, O. (1932), La Función de la Globalización y la Enseñanza.** Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

**DECROLY, O.; HAMAIDE, A. (1934), El cálculo y la medida en el primer grado de la escuela Decroly.** Madrid: Espasa-Calpe.

**DECROLY, O. y BOON (1961), Iniciación General al Método Decroly.** Buenos Aires: Losada.

**DECROLY, O. (1987), La Funció de Globalització i altres escrits.** Vic: EUMO.

**DEFIS, O. (1984), Els hàbits al parvulari i Cicle Inicial d'E.G.B. a partir d'un plantejament de treball per racons.** Barcelona: UB/ICE de la UB.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION DEL GOBIERNO VASCO, (1989), La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto.** Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1985), **Better Schools**. London: HMSO.

DESCHAMPS, J. (1932), **La auto-educación en el método Decroly**. Madrid: Editorial Estudio.

DEWEY, J. (1967), **El niño y el programa escolar. Mi Credo Pedagógico**. Buenos Aires: Losada

DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHEN, A. (1989). **Ideas científicas en la infancia y la adolescencia**. Madrid: Morata/M.E.C.

DUCKWORTH, E. (1988), **Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender**. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988), **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Madrid: Paidós/MEC.

EGAN, K. (1991), **La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata/MEC.

EINES, J.; MANTOVANI, A. (1980), **Teoría del Juego Dramático**. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.

EISNER, E.W. (1985), **The art of educational evaluation**. London: Falmer Press.

ELLIOTT, J. (1990), **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1993), "Conocimiento, poder y evaluación del profesor". En W. Carr (1989 orig.; 1993 trad.), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Diada Editora, pp. 115-131.

ENGLISH, F.W.; HILL, J. C. (1994), **Total Quality Education. Transforming Schools into Learning Places**. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

ESCOLES BRESSOL DE BARCELONA (1989), **Apunts d'escola bressol, nº 8 (Festes populars a l'escola bressol)**. Patronat Municipal de Guarderies de Barcelona i Caixa de Barcelona.

ESCOLES BRESSOL MONTSERRAT I LA MUNTANYA (1993), **El joc heurístic amb objectes**. Barcelona: Patronat Municipal de Guarderies Infantils. Col·lecció Apunts d'escola bressol, 14.

ESCUADERO, J.M. (1986), "Innovación e investigación educativa". En **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 1, 5-54.

ESCUADERO, J.M. (1990), "Formación centrada en la escuela". **Ponencia presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo**. La Rábida. Huelva.

ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA (1995), **La inteligencia se construye usándola**. Madrid: Morata/MEC.

ESTEBAN, M. C.; MONTIEL, J.U., "Calidad en el centro escolar". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 186, , p. 73-76.

EVANS, E.D. (1987), **Educación infantil temprana. Tendencias actuales**. México: Trillas.

FERRIERE, A. (1971), **La escuela activa**. Madrid: Studium.

FLOYD, D. M.; SCOTT, K.P. (1991), "Enhancing Critical Thinking Using the Case Study Method". En **Inquiry**, Diciembre 1991, pp. 11-13.

FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B. (1985), "Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J.V. Wertsch (comp.), **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge, Cambridge univesity press.

FORMOSINHO, J. (1995), "Nuevas tendencias en la educación infantil. El Modelo High Scope". Ponencia presentada en el **II Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias**. Córdoba, marzo 1995.

**FREINET, Célestin (1974), Consejos a los maestros jóvenes. Barcelona: Laia/Fontanella.**

**FREINET, C. (1986), Parábolas para una pedagogía popular. Barcelona: Planeta-Agostini**

**FREINET, Célestin (1969), Técnicas Freinet de la escuela moderna. Madrid: Siglo XXI Editores.**

**FREINET, C. (1971), La Educación por el Trabajo. Méjico: F.C.E.**

**FREINET, C. (1972), Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua. Barcelona: Laia/Fontanella.**

**FREINET, C. (1972), Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo. Barcelona: Laia/Fontanella.**

**FREINET, C. (1972), Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura. Barcelona: Laia/Fontanella.**

**FREINET, C. (1990), Per l'escola del poble. Guia pràctica per a l'organització material, tècnica i pedagògica de l'escola popular. Vic: EUMO.**

**FERRER, V. (1993), Pensamiento crítico y formación del profesorado. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral. Inédita.**

**FIGUERES, M. (1992), Experiència musical amb nens petits: enfoc i realització. Barcelona: Apunts d'Escola Bressol, 12. Patronat de Guarderies Municipals.**

**FRÖBEL, F. (1989), L'Educació de l'Home i el Jardí d'Infants. Vic: EUMO.**

**FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1992), What's worth fighting for in your school? Working together for improvement. Buckingham: Open University Press.**

GAIRÍN, J. (1993), "La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 331- 350.

GARDNER, H. (1993), **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1994), **Educación artística y desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.

GASSÓ, A.; BERTRÁN, C. (1995), "El protagonista de la setmana". En **Guix**, nº 211, mayo 1995, pp. 59-63.

GEERTZ, C. (1987), **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1986), **Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori**. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1992), **Currículum. Educació Infantil**. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1993), **Exemples d'unitats de programació 4. Educació Infantil. Llar d'infants**. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

GIL, D. (1989), "La globalización de las ciencias: ¿necesidad o peligro?". A **Cuadernos de Pedagogía**, nº 172, julio de 1989.

GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1988). **Los orígenes del saber**. Sevilla: Diada Editoras.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

GOFFMAN, E. (1971), **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu.

GOFFMAN, E. (1970), **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

GOLBY, M. (1993), "Los profesores y su investigación". En W. Carr (1989 orig.; 1993 trad.), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Diada Editora, pp. 133-143.

GOLDSCHMIED, E. (1981), "La Panera desl Tresors". A **Infància**, 3, novembre-desembre 1981.

GOLDSCHMIED, E. (1986), "El Joc Heurístic. Una activitat del sgon any de vida". A **Infància**, 33, novembre-desembre 1986.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. (1994), **People under three. Young children in day care**. London: Routledge.

GONZALEZ-AGAPITO, J. (1989), **Ser infants abans d'ara (Temes d'infància)**. Barcelona: Rosa Sensat.

GONZÁLEZ, R.; DORIO, I. (1994), "L'acollida de l'infant a l'escola". En **Guix**, 199, mayo 1994, pp. 11-15.

GONZALEZ, R.; LATORRE, A. (1987): **El mestre investigador**. Barcelona: Graó Editorial.

GOODLAD, J.I. (1984), **A place called School. Prospects for the future**. New York: McGraw&Hill.

GRAU, X.; NÚÑEZ, P. (1995, a), **Avaluació del recorregut del Pla de Formació Permanent Institucional a partir de les opinions dels docents**. Barcelona. [Documento no publicado. Facilitado por la autora].

GRAU, X.; NÚÑEZ, P. (1995, b), **Avaluació dels Seminaris de Gestió del Pla de Formació Permanent Institucional**. Barcelona. [Documento no publicado. Facilitado por la autora].

GUBA, E. (1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" en GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983): **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.

GUITART, R.M. (1987), **Jocs (Jocs no competitius)**. Barcelona: Graó Editorial.

GUIX Monogràfic. N° 81-82, juliol-agost 1984.

HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (1993), **Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts**. London: Routledge.

HARGREAVES, A.; REYNOLDS, D. (Eds.) (1989), **Educational Policies: Controversies and Critiques**. New York: Falmer Press.

HARGREAVES, A. (1992), "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". En **Revista de Educación**, n° 298, pp. 31-53.

HARGREAVES, A. (1993), "La reforma curricular y el maestro". En **Cuadernos de Pedagogía**, n° 211, pp. 50-54.

HARGREAVES, A (1994, a), "Dissonant voices: teachers and multiple realities of restructuring". **Comunicación presentada en el American Educational Research Association Annual Meeting**. New Orleans. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

HARGREAVES, A (1994, b), "Postmodern Paradoxes: the context of change". En A. Hargreaves, **Changing Teachers, changing times: teacher's work and culture in postmodern age**. Toront: OIESE Press. London: Cassell.

HARGREAVES, A (1994, c), **Apuntes del Seminario de Investigación Cualitativa**. Barcelona: Seminario inter-departamental de los programas de doctorado de la División V de la Universidad de Barcelona.

HARGREAVES, D.J. (1991), **Educación y educación artística**. Madrid: Morata/MEC.

HARLEN, W. (1989). **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. Madrid: Morata/M.E.C.

HARMS, T.; CLIFFORD, R.M. (1990), **Escala de Valoración del ambiente en la infancia temprana**. Madrid: Visor.

HELMING, H. (1972), **El Sistema Montessori**. Barcelona: Luís Miracle.

HENDRICK, J. (1990), **Educación Infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales**. Barcelona: CEAC.

HERNÁNDEZ, A. (1993), **Música para niños: aplicación del "Método intuitivo de audición musical" a la educación infantil y primaria**. Madrid: Siglo XXI.

HERNANDEZ, F., VENTURA, M. (1992), **La globalización del currículum por proyectos de trabajo**. Barcelona: Graó/ICE.

HERNANDEZ, F. (1988), "La globalización mediante proyectos de trabajo". A: **Cuadernos de Pedagogía**, nº 155, gener de 1988.

HERNANDEZ, F., "A vueltas con la globalización". A **Cuadernos de Pedagogía**, nº 202.

HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. (1990), **Niños pequeños en acción. Manual para educadoras**. México: Trillas.

HOPKINS, D. (Ed.) (1987), **Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OCDE International School Improvement Project**. London: The Falmer Press.

HOPKINS, D. (1992), **Evaluation for School Development**. Buckingham: Open University.

HUTT, S.J. et al. (1984), **A Natural History of the Pre-school**. London: Final Report to DES.

**IBÁÑEZ SANDÍN, C. (1992), El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula. Madrid: La Muralla.**

**IEA (1991), Pruebas del Pre-Primary Project. Documentos no publicados.**

**IMBERNON, F. (1989), La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona: Laia.**

**IMBERNON, F. (1994), La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó Ed.**

**IME Informatiu, núm 28, juliol 1992, pp. 27-29.**

**IRRSAE (1994), Educació artística i propostes didàctiques. Vic: EUMO.**

**JACKSON, Ph. W. (1968 orig, 1991), La vida en las aulas. Madrid: Morata/Fundación Paideia.**

**JORGESSEN, D.L. (1989), Participant Observation. A Methodology for Human Studies. Newbury Park (CA): Sage.**

**KAMIL, C., DEVRIES, R. (1989). El conocimiento físico en la educación preescolar. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.**

**KUTNICK, P. J. (1988), Relationships in the Primary School Classroom. London: Paul Chapman.**

**LAFFITTE, R. (1992), Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructuras de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental. Tesis Doctoral (Universidad de Barcelona). Inédita.**

**LAGUIA, M.J. i VIDAL, C. (1989), Racons d'activitat a l'escola bressol i al parvulari. Barcelona: Graó Editorial.**

LANGFORD, G. (1993), "La enseñanza y la idea de práctica social". En W. Carr (1989 orig.; 1993 trad.), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Diada Editora, pp. 25-39.

LOMBARDO-RADICE, G.; CARROI, M.A. (1958), **Ensayos precursores de la escuela activa italiana**. Buenos Aires: Kapelusz.

MAJEM, T. (1987), "Tot treballant el joc heurístic". A *Infància*, juliol-agost 1987.

MAJEM, T.; ÒDNA, P. (1994), **El joc de la descoberta**. Barcelona: Rosa Sensat (Col.lecció Temes d'Infància, 22).

MARCHESI, A.; COLL, C., PALACIOS, J. (comp.) (1991), **Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades Educativas Especiales**. Madrid: Alianza.

MARISCAL, E. (1968), **Montessori**. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.

MARTINEZ, M. (Ikastola KURUTZIAGA) (1988), "La globalización, una opción metodológica". A **Cuadernos de Pedagogía** nº. 111, enero de 1988.

MARTINEZ, E. (1982), "El cómic, una experiencia de globalización". A **Cuadernos de Pedagogía**, nº. 89, mayo de 1982.

MARZANO, R.J.; PICKERING, D.; MCTIGHE, S. (1993), **Assessing Student Outcomes. Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model**. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

MAURI, T.; SOLÉ, I.; CARMEN, L. del; ZABALA, A. (1990), **El currículum en el centro educativo**. Barcelona: ICE/Horsori.

MEDINA, A. et al. (1987), **Cómo globalizar la enseñanza**. Madrid: Cincel.

MEDINA, J.L. (1996), **La Pedagogía del Cuidado: Racionalidad, Tradición y Poder en el Currículum de Enfermería. Un estudio interpretativo**. Barcelona: Tesis Doctoral inédita.

MELOY, J.M. (1994), **Writing the Qualitative Dissertation. Understanding by doing**. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

MICHELET, A. (1977), **Los útiles de la infancia**. Barcelona: Herder.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989), **Diseño Curricular Base (Educación Infantil)**. Madrid: M.E.C.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994), **Juegos de expresión: Educación artística. Dramatización: el juego como recurso didáctico**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

MOLINA, L.; JIMÉNEZ, N. (1992), **La escuela infantil. Acción y participación**. Barcelona: Paidós.

MOLL, B. (1989), **La educación 0-6 años**. Madrid: Anaya.

MONÉS, J. (1977), **El pensament escolar i la Renovació Pedagògica a Catalunya (19833-1938). Els orígens (1)**. Barcelona: La Magrana.

MONTESSORI, M. (1934), **Psico-Aritmética**. Barcelona: Garrofé.

MONTESSORI, M. (1937), **El Metodo de la Pedagogía Científica**. Barcelona: Araluce.

MONTESSORI, M. (1939), **Manual Práctico del Método**. Barcelona: Araluce.

MONTESSORI, M. (1958), **Ideas Generales sobre mi Método**. Buenos Aires: Losada.

MONTESSORI, M. (1966), **El Niño**. México: Secretaría de Educación Pública.

MONTESSORI, M. (1979), **La Educación para el Desarrollo Humano. Comprendiendo a Montessori**. México: Diana.

MONTESSORI, M. (1987), **La Descubierta de l'Infant**. Vic: EUMO.

MOYLES, J.R. (1990), **El Juego en la Educación Infantil y Primaria**. Madrid: Morata y M.E.C.

MUNICIO, P. (1993), "El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 351- 363.

ÒDNA, P. (1992), **L'infant i l'escola bressol**. Barcelona: Rosa Sensat (Col. Temes d'Infància).

ÒDNA, P. (1994), "El joc heurístic amb objectes" A **Infància**, 65, març-abril 1992.

ORDEIX, L. (1992), "El turisme escolar: els mestres se n'han cansat". En **Guix**, 176, pp. 19-23.

OREM, R.C. (1974), **La Teoría y el Método Montessori en la Actualidad**. Buenos Aires: Paidós.

OREM, R.C. (1979), **Manual del Método Montessori**. Buenos Aires: Paidós.

PAEW, M. (s/f), **El Método Montessori**. Madrid: La Lectura.

PALACIOS, J.; LERA, M.J.; MORENO, M.C., "Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS". En **Infancia y Aprendizaje**, nº 66, pp. 71-88

PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (comp.) (1990), **Desarrollo Psicológico y educación, I. Psicología evolutiva**. Madrid: Alianza.

PASCAL, C. (1994), **Effective Early Learning Research Project. An Action Plan for Change**. Worcester College of Higher Education: Amber Publishing Company.

PESTALOZZI, J.H. (1986), **Com Gertrudis educa els Fills**. Vic: EUMO.

PEREZ, A. (1985): **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.

**Perspectiva Escolar** (Monogràfic: Repàs a les sortides), 204, mayo 1996.

PIAGET, J., LORENZ, K.; ERIKSON, E.H. et alter (1982), **Juego y Desarrollo**. Madrid: Ed. Grijalbo.

PLA, M. (1978), **Cromatisme fonètic. Aprenentatge de la lectura**. Barcelona: Edicions del Mall (El Tremp, 5).

PLA, M. (1993), **Currículum y educación. Campo semántico de la didáctica**. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

PLA, M. (1994), **Introducción a la Educación Infantil**. Barcelona: Barcanova.

PLAZA DEL RÍO, F. (1986), **Modelo de evaluación cualitativa de un centro docente**, Memoria de licenciatura. Universidad de Málaga.

POLK LILLARD, P. (1978), **Un Enfoque Moderno al Método Montessori**. Diana. México.

PORLÁN, R., GARCÍA, J.E. y CAÑAL, P. (1988). **Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias**. Sevilla: Diada Editoras.

PUIGDELLÍVOL, I. (1993), **Necessitats educatives especials**. Barcelona: Eumo.

PUJOL, M<sup>a</sup> A. (1994), "La programació a l'educació infantil". En **Guix**, 201-202, julio-agosto 1994, pp. 35-41.

RAMOS, J., "¿Qué significa globalizar en la escuela?". En **Kirikiki**, nº 25.

RAMOS, J; GARCÍA, S.R. (1995), "Algunas aportaciones de Hargreaves a la cultura cualitativa. La cultura de la docencia". En **Temps d'Educació**, nº 11,

RESA, S., (1935), **El método de proyectos en una escuela española**. Madrid: Dalmau Carles, Pla, S.A. Editores.

RIBA, C. (1991), "El método observacional. Decisiones básicas y objetivos". En ANGUERA, M. T. (Ed.), **Metodología Observacional en la Investigación Psicológica**. Barcelona: P.P.U., pp. 29- 114.

RIERA, S., VILARRUBIAS, P. "Globalización e interdisciplinariedad", En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 139, julio de 1986.

ROUSSEAU, J. (1988), **Emilio o de la Educación**. Barcelona: Hogar del Libro.

RUBIES, M. (), **Lectura i escriptura global**. Barcelona: Ed. Proa.

SABIRÓN, F. (1995), "¿Hasta qué punto es viable la evaluación etnográfica en los modelos participativos de dirección, gestión y supervisión?. En **Organización y Gestión Educativa**, nº 2, 17-31.

SABIRÓN, F. (1993), La evaluación de centros docente. En DELGADO, L y SAÉNZ, O., **Organización escolar. Una perspectiva ecológica**. Alcoy: Marfil, pp 259-282.

SABIRÓN, F.; LOZANO, A. (1990), "El estudio de caso en la evaluación de centros escolares: Presentación y revisión de algunas dificultades". **Jornadas de estudio sobre el centro educativo**. GID La Rábida.

SAINZ (S/f), **El Método de Proyectos**, Losada, Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990): **Hacer visible lo cotidiano (Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares)**. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991), **Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos: Curso de Formación para equipos directivos: Cuaderno nº 9**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SCHMOKER, M. (1996), **Results: The key to continuous school improvement**. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

SCHÖN, D.A. (1983), **The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action.** London: Temple Smith..

SEGERS, J.A. (1985), **En torno a Decroly.** Madrid: M.E.C. (Clásicos de Educación).

SEGURA, C., "Las manzanas: un trabajo de globalización". A **Cuadernos de Pedagogía**, nº 173.

SELMÍ, L.; TURRINI, A. (1988), **La escuela infantil a los 3 años.** Madrid: Morata y M.E.C.

SERRANO, L. (1928), **El Método Montessori.** Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.

SEVILLANO, M.; SAN JOSÉ, A. (1992), **Propuesta de formación: la expresión artística en la escuela infantil. Proyecto de plan de actuación.** Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

SHAVELSON, R.; STERN, P. (1981), "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En J. Sacristán y A. Pérez, **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal.

SHULMAN, L.S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En WITTROCK, M.C., **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.** Madrid: Paidós/M.E.C., pp. 9- 91

SOLER, J. (1992), "Les festes populars". En **Infància**, 65, marzo-abril 1992, pp. 2-4.

SOMMER, B.; SOMMER, R. (1991), **A practical guide to behavioral Research. Tools and Techinques.** New York: Oxford University Press.

STANDING, E.M. (1973), **La Revolución Montessori en Educación.** Siglo XXI. México.

**STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1991), Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park (CA): Sage.**

**TAVERNIER, R. (1987), La escuela antes de los 6 años. Barcelona: Martínez Roca.**

**TAVERNIER, R. (1991), La enseñanza entre los dos y los cuatro años. Barcelona: Martínez Roca.**

**TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.**

**TERRADELLAS, M<sup>a</sup> R. (1987), "Les sortides al parvulari i al cicle inicial". En *Butlletí dels Mestres*, 214, 15-17.**

**TIZARD, B. et al. (1988), Young Children at School in the Inner City. London: Lawrence Erlbaum Associates.**

**TOBIN, J.J.; WU, D.Y.H.; DAVIDSON, D.H. (1989), Preschool in Three Cultures. New Haven: Yale University Press.**

**TONUCCI, F. (1975), La escuela como investigación. Barcelona: Avance.**

**TONUCCI, F. et alter (1977), A los 3 años se investiga. Barcelona: Avance.**

**TORRES, J., "El Currículum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor.: A C. Coll (1988), El Marco Curricular en una Escuela Renovada. Madrid: Editorial Popular/MEC.**

**TOUGH, J. (1989), El lenguaje oral en la escuela. Madrid: Aprendizaje Visor.**

**TOUGH, J. (1989), Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los 7 años. Madrid: Aprendizaje Visor.**

**TURNER, P.H.; HAMNER, T.J. (1994), Child Development and Early Education. Infancy through preschool. Boston: Allyn and Bacon.**

VALERI, E. (1987), **Cançons infantils populars catalanes**. Barcelona: Ed. Joventut.

VILAR, J.M. (1994), **Recursos per aprendre a escoltar la música**. Barcelona: Rosa Sensat.

VILLAR ANGULO, L.M. (1988), La implicación del profesorado en el análisis evaluativo de las instituciones educativas. **Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía**. Alicante.

WALKER, R.; ADELMAN, C. (1975), **A Guide to Classroom Observation**. London: Harper & Row Publishers Inc.

WILKES, A. (1990). **Mi primer libro de Ciencia**. Barcelona: Editorial Molino.

WILLIAMS, L.R.; FROMBERG, D.P. (1992), **Encyclopedia of Early Childhood Education**. New York: Garland Publishing, Inc.

WILLIS, A.; RICCIUTI, H.S. (1990), **Orientaciones para la Escuela Infantil de 0 a 2 años**. Madrid: MEC/Morata.

WOOD, R. W. (1991). **Física para niños**. México: McGraw-Hill.

WOODS, P. (1987): **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Madrid: Ed. Paidós/M.E.C.

WOODS, P.; FRANCIS, P. (Eds.) (1989), **Working for development**. [s.l.: s.n.].

WOODS, P. (1992), "Symbolic Interactionism: Theory and Method". En **The Handbook of Qualitative Research**. Orlando: Academic Press.

WOODS, P. (1993, a), **Critical events in Teaching and Learning**. London: The Falmer Press.

WOODS, P. (1993, b), **Apuntes del Seminario sobre Etnografía Educativa**. Barcelona: Seminario interdepartamental de los programas de doctorado de la División V de la UB.

YUSTE, C. (1987), **Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG)**. Gráfico A. Madrid: CEPE, S.A.

ZABALA, A. (1989) "L'enfocament globalitzador". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº. 168, febrero de 1989, pp. 22-27.

ZABALZA, M. (1995), "El Modelo High Scope". Ponencia presentada en el **II Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias**. Córdoba, marzo 1995.

## **Capítulo 11: Una propuesta de investigación para el futuro.**

### **Esquema**

1. Justificación.
2. La propuesta de investigación.
  - 2.1. Objetivos.
  - 2.2. Hipótesis.
3. Los cuestionarios.
  - 3.1. Encuesta de opinión del profesorado.
  - 3.2. Encuesta de opinión de los padres.
  - 3.3. Encuesta de opinión de los alumnos.
4. El análisis

### **Bibliografía del capítulo**

## 1. Justificación.

La propuesta de investigación que dejamos apuntada consiste en la aplicación de encuestas de opinión a colectivos de profesores y los respectivos grupos de padres de los parvularios que, en su caso, participasen. **No pretende ser, en ningún momento ni bajo ningún prisma una evaluación de centros, ni de profesorado.** Hemos dedicado gran parte de este trabajo a señalar la insuficiencia de las evaluaciones "macro", descontextualizadas y estereotipadas, y a criticar tanto el tipo de resultados que arrojan, que suelen carecer de sentido explicativo (e incluso en alguna ocasión de sentido descriptivo), como el uso que se hace de ellos (legitimar las políticas que interesan en lugar de dedicar esfuerzos y recursos para solucionar los problemas que muestran). Simplemente pretende constatar cuál es el estado de opinión del profesorado de este ciclo educativo (3-6 años) y cuál es también la opinión de los padres y ver hasta qué punto convergen y/o en qué aspectos difieren. A pesar de que los cuestionarios para profesorado y familias son diferentes, tienen algunos puntos en común que permiten la comparabilidad.

Por otra parte, el "cuestionario" que hemos elaborado se ofrece con la voluntad de ser un instrumento que puedan utilizar los centros educativos autónomamente para explorar en una fase inicial cuáles son las concepciones de cada grupo de la comunidad educativa acerca de la calidad que buscamos en educación infantil. Una vez obtenidos los datos, de forma confidencial y anónima si se quiere salvaguardar la intimidad de las personas que responden, se podría **generar un debate, una reflexión conjunta** acerca de los aspectos que nos han parecido más o menos importantes y cuál es su estado. Sería un proceso mucho más dialógico y dialéctico en el sentido de que sería necesario sentarse a hablar con calma acerca de todo ello y, probablemente, al ir emergiendo problemas, sensaciones, sentimientos, situaciones vividas,... se crearía un clima más propicio al análisis sereno de la propia actuación y de las posibilidades de realizar cambios, de plantearse innovaciones o simplemente de cuestionarse porqué se actúa de un determinado modo.

Tras un proceso largo y costoso de recopilación de instrumentos, escalas valorativas y encuestas de opinión, optamos por elaborar nuestras propias encuestas: una para profesores/as, otra para padres y madres y otra (que debería aplicarse verbalmente) para niños/as. Ello nos permitiría reflexionar acerca de cada uno de los ítems que incluiría el cuestionario: podríamos preguntarnos por la pertinencia para la etapa infantil de algunos de los aspectos que suelen incluir los instrumentos de evaluación de centros y podríamos también incluir elementos que difícilmente se

encuentran en cuestionarios estándar. Queremos dejar constancia del esfuerzo que supuso este trabajo (quizá hubiese sido más operativo optar por un instrumento comercializado y aplicarlo generalizadamente) pero lo valoramos positivamente en el sentido de que nos permitió incluir tanto en el cuestionario de los padres como en el de los profesores (de forma mucho más sistematizada), elementos referentes a los cinco grandes ámbitos o dimensiones de la calidad que hemos contemplado a lo largo de este trabajo (surgidos del capítulo segundo) y hacerlo del modo que considerábamos más oportuno. Estos ámbitos son: de **profesorado, curriculares, organizativos y de gestión, de recursos, evaluativos y "otros"** (estos dos últimos tratados transversalmente dentro del resto de grupos), a los que añadimos los aspectos **didácticos** por haber surgido del estudio de caso como especialmente relevantes.

Optamos, por tanto, por realizar un triple cuestionario. La extensión de cada uno de los cuestionarios tiene relación con la audiencia a la que se dirige (por ello el más breve es el de los niños). Nos proponemos, tras exponer los objetivos de las encuestas de opinión creadas, analizar separadamente el contenido de cada uno de ellos, que finalmente, anexamos.

## **2. La propuesta de investigación.**

### **2.1. Objetivos.**

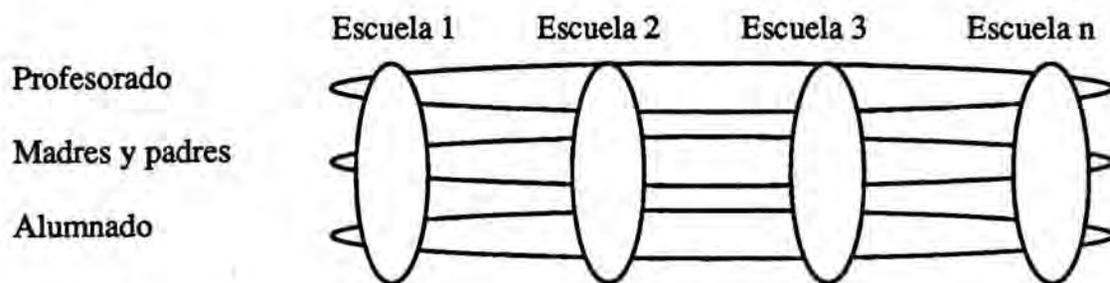
Con los cuestionarios que presentamos se persiguen principalmente los siguientes propósitos:

- Conocer la **opinión** de una muestra de profesores/as tutores/as de las unidades de parvulario dentro de la población que se escoja (a nivel municipal, autonómico o estatal) en relación a dos aspectos:

- Opinión acerca de los factores que consideran más o menos importantes para conseguir la calidad
- Opinión acerca de su grado de satisfacción acerca de la calidad existente en su centro.

- Intentar establecer un mecanismo de puntuación de cada factor que pondere ambas vías: es decir, que el grado de satisfacción o desarrollo de un aspecto influya más o menos en la calidad final en función de la importancia que le ha otorgado cada persona para llegar a crear un sistema de baremación que contemple ambos aspectos.

- Intentar medir el porcentaje de respuestas que se sitúa en cada uno de los cuadrantes ofrecidos en la justificación.
- Analizar las posibles correlaciones entre las respuestas y los datos de identificación del profesorado.
- Conocer la opinión de los padres de los alumnos de los parvularios (concretamente de los grupos-clase atendidos por las profesoras que contesten los cuestionarios) acerca de los factores más influyentes en la calidad de la educación infantil.
- Conocer, en la medida de lo posible, la opinión de los alumnos de parvulario acerca de los factores más y menos "importantes" del parvulario.
- Analizar las posibles correlaciones entre las respuestas y los datos de identificación de las familias.
- Intentar llegar a una definición consensuada de calidad a partir de analizar los puntos o factores que más coinciden en valorar padres y profesorado.
- Analizar los puntos en los que ambos colectivos muestran respuestas más dispares y los posible motivos a los que obedecen.
- Hacer una lectura horizontal y vertical de los datos obtenidos, es decir, pudiendo constatar la opinión general dada por todos los colectivos de padres, de profesores o de alumnos y a la vez pudiendo contrastar las opiniones de los 3 estamentos de la comunidad educativa de cada escuela. Ello sería el primer paso para iniciar un proceso de debate para la construcción del concepto de calidad de cada escuela.



## **2.2. Hipótesis.**

Podríamos plantear dos tipos de preguntas. En primer lugar, en sentido positivista sería posible diseñar alguna hipótesis en el sentido de afirmación comprobable de una relación potencial entre dos o más variables, es decir, en el sentido de enunciado susceptible de ser analizado y ver si, efectivamente es cierto o no lo es. Pero, por otra parte, en un sentido más cualitativo, podríamos plantearnos algunas preguntas abiertas que respondieran a intereses prioritarios y que nos ayudaran a centrar el análisis de los datos en aquellos aspectos que consideramos más

relevantes. Así pues, en un sentido cuantitativo estricto, si se quisiera hacer uso de los cuestionarios que presentamos para conocer el estado de opinión de profesores y familias podrían exponerse hipótesis del siguiente tipo:

a) En relación al cuestionario de los profesores

- La variable sexo no influye significativamente en las respuestas del profesorado.
- La variable edad correlaciona positivamente con la importancia que se le otorga a la experiencia del profesorado (ítem 2.2.1.) como factor importante en la calidad.
- El hecho de desempeñar un cargo de gobierno correlaciona positivamente con la importancia que se le otorga a las cuestiones organizativas (grupo de ítems 4.3.).
- El aspecto en el que se observa una mayor desviación entre su importancia (en sentido positivo) y su desarrollo o consecución (en sentido negativo) es el referido a la disponibilidad de especialistas de música, plástica y educación física (5.2.1.).

b) En relación al cuestionario de los padres

- Las familias de nivel socio-económico medio-alto otorgan más importancia a los resultados académicos.
- Las familias monoparentales otorgan más importancia a las actitudes de convivencia, solidaridad,...

c) En relación a los alumnos

- La mayor parte de los niños y niñas consideran que es importante asistir a la escuela.
- Las niñas optan por el juego simbólico como actividad preferida con mayor frecuencia de la que lo hacen los niños.

d) En relación a la interrelación entre ellos

- Los aspectos en que coinciden más padres y profesorado son ...
- Los aspectos en que coinciden más padres y alumnos son...
- Los aspectos en que coinciden más alumnos y profesorado son...

Sucede que para elaborar las hipótesis hay que tener unos conocimientos previos (procedentes de la teoría o de la experiencia) y apostar por que sucede una

cosas, por la relación entre dos elementos. Y, en cambio, las hipótesis referidas a las familias que acabamos de plantear, a modo de ejemplo, carecen de todo fundamento puesto que no tenemos ningún indicio que nos haga pensar que las familias van a contestar de un modo y no de otro. Son completamente ficticias. Asimismo, las hipótesis avanzadas para el cuestionario del profesorado no obedecen tampoco a ningún dato objetivo, simplemente son posibilidades que presentamos. Y lo mismo ocurre con las susceptibles hipótesis que pudieran hacerse en relación a los puntos de encuentro o de separación entre unos colectivos y otros. Finalmente, respecto a las de los alumnos, son quizá las únicas hipótesis con cierta base en tanto que son las mismas preguntas que formulamos en el estudio de caso y conocemos el resultado de las respuestas.

Por otra parte, en un sentido más laxo podemos plantear las "hipótesis" como interrogantes:

- ¿Qué opinarán los padres?
- ¿Cómo expresarán sus preferencias?
- ¿Qué opinarán las profesoras? ¿Cuáles son, para ellas, los aspectos más importantes? ¿De qué se sienten más satisfechas?
- ¿Tiene sentido encuestar a los niños y niñas? ¿Qué nos dicen? ¿Cómo nos lo dicen?
- ¿Qué implicaciones podemos extraer de todo ello?
- Si ponemos en práctica alguno de los datos que emergen como "reclamaciones", ¿mejoraremos en algo la calidad de la educación infantil?

### **3. Los cuestionarios.**

#### **3.1. Encuesta de opinión del profesorado.**

Respecto al cuestionario que realizamos para el profesorado, su justificación es clara. Intenta superar, si es posible, algunos de los problemas que presentan algunos cuestionarios habitualmente. A continuación, en forma de tabla ofrecemos las principales características tenidas en cuenta:

| <u>Críticas más comunes a los instrumentos habituales</u>   | <u>Propuesta de mejora</u>  |
|---|---|
| Instrumentos cerrados   | Introducir preguntas abiertas   |
| Instrumentos descontextualizados  | Adjuntar un informe de la zona o barrio<br>Procurar informaciones varias sobre el centro                          |
| Los aspectos que se valoran son de muy diferente magnitud y se consideran como si tuviesen la misma importancia | Se establece una ponderación de la puntuación en función de la importancia relativa que le otorgue cada individuo |
| Centrados en los resultados   | Centrados en el proceso   |
| Pretenden juzgar, dar una calificación y clasificar a los centros en función de ésta                            | Sólo pretende recoger la opinión del profesorado, constatar su visión   |

El cuestionario íntegro se halla en el anexo. Su estructura es la siguiente: en primer lugar, el cuestionario consta de una hoja de identificación (con los datos que hemos creído pertinentes). Se proponen a continuación un conjunto de afirmaciones sobre diferentes elementos susceptibles de influir en la calidad de la educación infantil y a continuación se realizan dos tipos de preguntas para cada ítem: si esa cuestión se considera importante y si se halla en un estado satisfactorio (en el centro o, en algún caso, en el sistema educativo en general). Transcribimos a continuación, a modo de ejemplo, uno de los ítems de esta segunda parte del cuestionario:

#### **1.1.4. La realització de sortides a indrets i instal·lacions de la comunitat local (o comarcal)**

Ho consideres important en general? Molt Força Poc Gens  
Per què? \_\_\_\_\_

Com està o funciona això en el teu centre? Molt bé Bé Malament Molt Malament  
Per què creus que és així? \_\_\_\_\_

Finalmente se añaden tres preguntas abiertas sobre qué es la calidad y qué factores la condicionan.

El cuestionario contiene algunos apartados dentro de los cuales podrían ponerse infinitos aspectos o afirmaciones (de lo más amplio hasta cuestiones muy puntuales). Puede (y, de hecho, debe) producir la sensación de que o bien ciertas cosas no son suficientemente tratadas o bien son tópicos.

Así mismo, hay aspectos que creemos que funcionan óptimamente (como el cumplimiento de los horarios por parte de los centros) pero ello no impide para que cuestionemos acerca de su importancia. O también tenemos la intuición de que hay elementos que no funcionan, o incluso lo sabemos positivamente (como la asignación de plantillas bajo un proyecto común, que es una de las 77 medidas de calidad que no se aplica) pero no por ello debemos dejar de averiguar si el profesorado lo considera o no importante.

Algunas de las consideraciones que incluye el cuestionario son excluyentes entre sí (si una te parece importante, otra forzosamente ha de parecerle poco importante), como es el caso de las agrupaciones de alumnos. Esperemos a ver qué responden las maestras.

Por otra parte, el motivo para el doble interrogante (¿es importante?, ¿cómo funciona?) lo presentamos en la siguiente tabla:

|                                   | Si es un aspecto importante  | Si no es importante   |
|-----------------------------------|--|---|
| Si alcanza niveles satisfactorios | Situación positiva: se considera que un aspecto es positivo y se actúa para lograrlo, de modo que su estado es satisfactorio. Que funcione "bien" no supone, en modo alguno, que debamos despreocuparnos y reproducirlo reiterativamente sin introducir cambios y/o innovaciones.  | Puede que estemos siendo ineficientes, puesto que si algo no es relevante y es satisfactorio quizá signifique que hacemos esfuerzos para lograrlo que podríamos emplear en cosas más provechosas. También puede estar significando que todo funciona "tan bien" que incluso las pequeñas cosas marchan correctamente. |
| Si no resulta satisfactorio       | Este es el cuadrante esencial: si identificamos aspectos que contribuyen a la calidad de la educación y somos conscientes de que en nuestro caso no se hallan en un estado óptimo, es cuando debemos preguntarnos a qué se debe esta insatisfacción y qué se puede hacer para solucionarla. Es cuanto más sentido tiene actuar en busca de la calidad. | Quizá cabría preguntarse las causas, pero si un aspecto no es importante y está un poco descuidado, quizá este déficit sea relativamente poco importante.   |

Además de poder articular la congruencia entre los aspectos importantes y los que han sido desarrollados de forma más o menos satisfactoria en cada centro, con ello podemos no establecer de forma apriorística una puntuación igual para todos los aspectos, sino ponderar los que son más importantes y los que no lo son tanto y conceder una puntuación acorde con el grado de importancia de cada aspecto...

La propuesta que se realiza debe entenderse, para los centros, como un listado o un conjunto de aspectos sobre los que cuestionarse, de los que, cada centro puede elegir un "menú". Es decir, puede decidir cuáles son los elementos más relevantes para el colectivo de la escuela para, posteriormente, preguntarse por su funcionamiento.

Entre los ítems que hemos considerado, y acerca de la importancia y el grado de satisfacción de los cuales hemos preguntado, encontramos tres tipos de propuestas: las de elaboración propia (algunas de ellas redactadas a partir de los resultados del estudio de caso), las recogidas de algún instrumento de evaluación ya existente (como el SAPOREI o el ACEI) y, finalmente, algunas extraídas de las propuestas de calidad ofrecidas por el Ministerio (1994). Es el caso, por ejemplo, del ítem 2.5.2.

Metodológicamente, somos conscientes del problema dado a partir de la posibilidad de que las mismas palabras sean interpretadas de modo diferente por los diferentes encuestados/as. Es decir, señalar si el PEC es consensuado puede ser leído de varias formas (desde quien entiende que si no es por unanimidad no es consensuado hasta quien considera que, pese a haber un fuerte sector de personas en contra, finalmente se ha llegado a un acuerdo y ello implica cierto consenso). Del mismo modo, uno puede entender que la globalización implica un cierto trabajo y otro profesional puede haberla adaptado de otro modo y considerar que el trabajo globalizado consiste en otra cosa muy diferente. Es un riesgo que asumimos y en base al cual hemos optado por utilizar un lenguaje lo más claro posible, cercano al profesorado.

También queremos dejar constancia de que el hecho de plantear cuatro alternativas de respuesta quizá a veces haga dudar al profesorado, pero no hemos situado en el cuestionario del profesorado (aunque sí en el de los padres con el fin de facilitar la tarea) una quinta categoría (que haría las posibilidades de elección impares) para eliminar la posible curtosis artificial que generaría.

En otro orden de cosas, hay algunas cuestiones que quizá sean algo reiterativas pero si es así es, o bien, porque se ha querido dar un matiz diferente (una vista desde la perspectiva didáctica y esa misma cuestión analizada desde la perspectiva organizativa o de recursos) o bien para estudiar la concordancia de las respuestas. Es el caso, por ejemplo, de los ítems 1.4.4. y 4.5.2. que versan respectivamente sobre la flexibilización y la coordinación entre los dos ciclos de la educación infantil o el caso de los ítems 1.1.8 y 5.4.4, que se refieren a la conveniencia de la introducción de la informática en la educación infantil (desde una perspectiva didáctica) y a la disponibilidad de ordenadores en el parvulario (desde el punto de vista de los recursos existentes).

Por otra parte, todas estas variables están sometidas a una revisión posterior. Algunas de las variables han sido categorizadas, a veces a nivel muy intuitivo pero pueden, en función de los datos, ser modificadas.

En otro orden de cosas, hemos ido disminuyendo el volumen del cuestionario para facilitar su respuesta. Pero podíamos haber incluido muchas más cosas que finalmente hemos desestimado (con la consiguiente desolación de eliminar trabajo realizado y que, además, consideramos que puede aportar información). Así, por ejemplo, las preguntas "¿Por qué?" deberían dejar, a nuestro entender, mucho más espacio para responder (4 líneas a cada pregunta) pero ello alargaba mucho la extensión del cuestionario y finalmente lo reducimos a una línea en la que expresar el motivo básico de la respuesta otorgada.

A continuación exponemos, de modo esquemático, el índice del cuestionario para el profesorado, que, como hemos indicado, se encuentra anexo:

.

Variable

|    |   |
|----|---|
|    | <b>1. ASPECTOS DIDACTICOS</b>   |
|    | <b>1.1. Impartición de la enseñanza</b>   |
| 13 | 1.1.1. Uso del método de trabajo globalizado  |
| 14 | 1.1.2. Uso del método de trabajo por proyectos interdisciplinarios  |
| 15 | 1.1.3. Trabajo por unidades didácticas siguiendo la secuenciación pautada por las editoriales especializadas    |
| 16 | 1.1.4. Realización de salidas a lugares e instalaciones de la comunidad local o comarcal                        |
| 17 | 1.1.5. Utilización de una amplia gama de estrategias didácticas   |
| 18 | 1.1.6. Utilización de medios audiovisuales  |
| 19 | 1.1.7. Creación de materiales y recursos por parte del profesorado  |
| 20 | 1.1.8. Introducción de la informática en la educación infantil  |
| 21 | 1.1.9. Posibilidad de realizar actividades extraescolares diversas  |
| 22 | 1.1.10. Que el profesorado utilice un lenguaje correcto y rico  |
| 23 | 1.1.11. La existencia de rutinas que ayudan a los niños a orientarse  |
| 24 | 1.1.12. El aprendizaje basado en la investigación por parte del niño  |
| 25 | 1.1.13. La puntualidad al iniciar las clases y el cumplimiento estricto de los horarios y calendario prescritos |
| 26 | 1.1.14. Trabajar con las mínimas interrupciones posibles  |
| 27 | 1.1.15. Hacer sistemáticamente repasos periódicos (mensuales) de los aprendizajes                               |
| 28 | 1.1.16. Empezar a aprender una lengua extranjera en el parvulario   |
|    | <b>1.2. Organización del aula</b>   |
| 29 | 1.2.1. La organización de la enseñanza por rincones   |
| 30 | 1.2.2. La realización de talleres   |
| 31 | 1.2.3. El agrupamiento de los niños homogéneamente según edades   |
| 32 | 1.2.4. El agrupamiento de los niños homogéneamente según afinidades   |
| 33 | 1.2.5. El agrupamiento de los niños homogéneamente según capacidades  |
| 34 | 1.2.6. La realización de agrupamientos flexibles de alumnos   |
| 35 | 1.2.7. Disponer de encargados de aula   |
| 36 | 1.2.8. Disponer de material didáctico al alcance de los niños   |
|    | <b>1.3. Evaluación</b>  |
| 37 | 1.3.1. Una evaluación formativa   |
| 38 | 1.3.2. Una evaluación continua  |
| 39 | 1.3.3. Evaluación centrada en los objetivos definidos en el currículum  |
| 40 | 1.3.4. El hecho de que la maestra lleve un registro diario de los avances de los niños                          |
| 41 | 1.3.5. El hecho de informar a las familias con más frecuencia que trimestralmente                               |
|    | <b>1.4. Otros aspectos didácticos</b>   |
| 42 | 1.4.1. La posibilidad de desarrollar actividades propuestas por los propios niños                               |
| 43 | 1.4.2. Que los niños hagan trabajos inter-niveles o inter-ciclos  |
| 44 | 1.4.3. Desarrollo de actividades creativas  |
| 45 | 1.4.4. Flexibilizar el paso de la guardería al parvulario   |
| 46 | 1.4.5. Hábito de poner deberes  |
| 47 | 1.4.6. Diseño de una organización del tiempo cuidadosa  |
| 48 | 1.4.7. Adecuación de los horarios a los objetivos y exigencias de las materias                                  |
| 49 | 1.4.8. El horario responde a la normativa oficial   |

Variable

| <b>2. ASPECTOS EN RELACIÓN AL PROFESORADO</b> |   |
|---|---|
|   | <b>2.1. Formación para la profesión de maestro</b>                            |
| 50  | 2.1.1. Una formación inicial más práctica                                     |
| 51  | 2.1.2. Una formación inicial más teórica                                      |
| 52  | 2.1.3. Que el profesorado pueda asistir a modalidades de formación permanente |
| 53  | 2.1.4. Que la formación permanente conste de asesoramiento en el centro       |
| 54  | 2.1.5. Que el profesorado haga investigaciones sobre su propia práctica       |
|   | <b>2.2. Experiencia</b>   |
| 55  | 2.2.1. Que el profesorado tenga mucha experiencia                             |
|   | <b>2.3. Coordinación y participación</b>                                      |
| 56  | 2.3.1. Que el profesorado trabaje en grupo                                    |
| 57  | 2.3.2. Que el profesorado asista a los claustros y participe activamente      |
| 58  | 2.3.3. Que exista consenso en torno a unos criterios disciplinarios           |
|   | <b>2.4. Cualidades del profesorado</b>  |
| 59  | 2.4.1. Que el profesorado sea sistemático                                     |
| 60  | 2.4.2. Que el profesorado sea cariñoso  |
| 61  | 2.4.3. Que el profesorado consiga motivar a los niños                         |
| 62  | 2.4.4. Que el profesorado dé confianza y estimule la participación            |
| 63  | 2.4.5. Que el profesorado tenga expectativas altas en torno a los niños       |
|   | <b>2.5. Otros aspectos referidos al profesorado</b>                           |
| 64  | 2.5.1. Alta estabilidad de la plantilla                                       |
| 65  | 2.5.2. Asignación de plantillas bajo un proyecto común                        |
| 66  | 2.5.3. Que el profesorado imparta el nivel para el que se ha especializado    |
| 67  | 2.5.4. La existencia de una atmósfera cordial entre el profesorado            |
| 68  | 2.5.5. Que existan oportunidades de promoción y desarrollo profesional        |
| 69  | 2.5.6. Establecer mecanismos de rendimiento de cuentas                        |

Variable

| <b>3. ASPECTOS CURRICULARES</b> |  |
|---------------------------------|--|
|                                 | <b>3.1. PEC (Proyecto Educativo de Centro)</b>                               |
| 70                              | 3.1.1. La existencia de un PEC escrito                                       |
| 71                              | 3.1.2. La realización del PEC con la colaboración de toda la comunidad       |
| 72                              | 3.1.3. La revisión del PEC   |
|                                 | <b>3.2. PCC (Proyecto Curricular de Centro)</b>                              |
| 73                              | 3.2.1. La existencia de un PCC escrito                                       |
| 74                              | 3.2.2. La elaboración conjunta del PCC                                       |
| 75                              | 3.2.3. Que el PCC refleje la misión de la escuela y se revise periódicamente |
|                                 | <b>3.3. Programaciones</b>   |
| 76                              | 3.3.1. Realización de programaciones que sigan la terminología de la reforma |
| 77                              | 3.3.2. Programación de adecuaciones curriculares individualizadas            |
| 78                              | 3.3.4. Revisión periódica de las programaciones                              |
| 79                              | 3.3.5. Realización de experiencias no programadas                            |
|                                 | <b>3.4. Otros aspectos curriculares</b>                                      |
| 80                              | 3.4.1. Que haya autonomía curricular   |

Variable

|    |  |
|----|--|
|    | <b>4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y DE GESTIÓN DE LA ESCUELA</b>  |
|    | <b>4.1. Relación centro-exterior</b>   |
| 81 | 4.1.1. Cooperación con el entorno  |
|    | <b>4.2. Consejo Escolar</b>  |
| 82 | 4.2.1. Que el Consejo Escolar sea escogido de forma democrática con gran participación de la comunidad educativa |
| 83 | 4.2.2. Que el Consejo Escolar se reúna periódicamente y sea participativo  |
| 84 | 4.2.3. Que el Consejo Escolar no sólo tome decisiones sino que vele para que se cumplan                          |
|    | <b>4.3. Equipo directivo</b>   |
| 85 | 4.3.1. El procedimiento de elección del director: escogido democráticamente                                      |
| 86 | 4.3.2. Formación previa del director   |
| 87 | 4.3.3. Experiencia del director  |
| 88 | 4.3.4. Que el equipo directivo esté formado por docentes que conozcan el centro                                  |
| 89 | 4.3.5. Que el equipo directivo oriente al profesorado nuevo  |
| 90 | 4.3.6. Existencia del administrador escolar  |
|    | <b>4.4. Evaluación de centros</b>  |
| 91 | 4.4.1. Elaboración de la memoria como elemento de evaluación   |
| 92 | 4.4.2. Disponer de una estadística con los resultados  |
| 93 | 4.4.3. Recoger las opiniones de los padres   |
| 94 | 4.4.4. Iniciar un debate sobre la calidad. Autoevaluación institucional  |
|    | <b>4.5. Coordinación interna</b>   |
| 95 | 4.5.1. Que haya nexos entre diferentes etapas educativas   |
| 96 | 4.5.2. Que haya coordinación guardería-parvulario  |
| 97 | 4.5.3. Que haya coordinación parvulario-primaria   |
| 98 | 4.5.4. Que haya coordinación parvulario-familias   |
| 99 | 4.5.5. Que los equipos de ciclo sean efectivos   |

Variable

| <b>5. ASPECTOS DE RECURSOS</b>          |  |
|---|--|
| <b>5.1. Recursos económicos</b>         |  |
| 100                                     | 5.1.1. Disponer de gran cantidad de recursos económicos                      |
| 101                                     | 5.1.2. Que los gastos se hagan bajo la supervisión de una comisión económica |
| 102                                     | 5.1.3. Que haya autonomía económica  |
| 103                                     | 5.1.4. Otorgar becas   |
| <b>5.2. Recursos humanos</b>            |  |
| 104                                     | 5.2.1. Que haya especialistas (música, educación física,...)                 |
| 105                                     | 5.2.2. Que haya profesorado de refuerzo                                      |
| 106                                     | 5.2.3. Que haya auxiliares   |
| 107                                     | 5.2.4. Que haya un psicólogo escolar/psicopedagogo                           |
| <b>5.3. Recursos espaciales</b>         |  |
| 108                                     | 5.3.1. Buen estado del edificio  |
| 109                                     | 5.3.2. Que no haya barreras arquitectónicas                                  |
| 110                                     | 5.3.3. Aulas versátiles que permitan diferentes tipos de trabajo             |
| 111                                     | 5.3.4. Aulas flexibles (para el juego y el descanso)                         |
| <b>5.4. Recursos materiales</b>         |  |
| 112                                     | 5.4.1. Disponer de gran variedad de materiales didácticos                    |
| 113                                     | 5.4.2. Gestionar los recursos eficazmente                                    |
| 114                                     | 5.4.3. Disponer de un mobiliario adecuado                                    |
| 115                                     | 5.4.4. Disponer de ordenadores   |
| <b>5.5. Recursos infraestructurales</b> |  |
| 116                                     | 5.5.1. Disponer de biblioteca  |
| 117                                     | 5.5.2. Disponer de comedor   |
| 118                                     | 5.5.3. Disponer de instalaciones polideportivas                              |

Variable

| <b>6. ASPECTOS REFERENTES AL ALUMNADO</b> |   |
|---|---|
| <b>6.1. Los sentimientos del niño</b>     |   |
| 119                                       | 6.1.1. Que vaya contento a la escuela   |
| 120                                       | 6.1.2. Que quiera a la maestra y se sienta querido                                    |
| 121                                       | 6.1.3. Que se relacione con los compañeros y tenga amigos                             |
| 122                                       | 6.1.4. Que sienta interés por aprender cosas nuevas                                   |
| <b>6.2. Los aprendizajes del niño</b>     |   |
| 123                                       | 6.2.1. Que aprenda hábitos de higiene, salud y comportamiento                         |
| 124                                       | 6.2.2. Que tenga actitudes de solidaridad, respeto, tolerancia,...                    |
| 125                                       | 6.2.3. Que tenga unos ciertos hábitos de estudio                                      |
| 126                                       | 6.2.4. Que muestre confianza en sí mismo e iniciativa para enfrentarse a los cambios  |
| 127                                       | 6.2.5. Que tenga gusto por la lectura   |
| 128                                       | 6.2.6. Que hable con corrección   |
| 129                                       | 6.2.7. Que adquiera las bases de la escritura y empiece a hacer producciones escritas |
| 130                                       | 6.2.8. Que conozca unas herramientas de cálculo                                       |
| 131                                       | 6.2.9. Que sepa hacer manualidades  |
| 132                                       | 6.2.10. Que tenga gusto e interés por la música                                       |
| 133                                       | 6.2.11. Que tenga cierto conocimiento y respeto por el medio                          |
| 134                                       | 6.2.12. Que empiece a tener habilidades versátiles para amoldarse al mundo            |

Para el futuro análisis de datos deberíamos de tener en cuenta los valores que tomarán cada una de estos ítems y ponerlos en relación con los datos de identificación que, pese a que se anexan junto al cuestionario, describimos aquí brevemente para estudiar el modo en que deberían tratarse estadísticamente.

**VARIABLES INDEPENDIENTES:**

| Nº | Variable             | Descripción                                    | Categorías   |
|----|----------------------|--|--|
| 1  | Sexo                 | Variable nominal cualitativa dicotómica        | Hombre = 1<br>Mujer = 2  |
| 2  | Edad                 | Variable cuantitativa discreta.                | No presenta categorías   |
| 3  | Años de experiencia  | Variable cuantitativa discreta por intervalos. | Menos de 5 = 1<br>Entre 5 y 10 = 2<br>Entre 10 y 20 = 3<br>Entre 20 y 30 = 4<br>Más de 30 = 5  |
| 4  | Titulación           | Variable cualitativa politómica                | En el cuestionario está sin categorizar pero en función de las respuestas dadas podemos establecer la siguiente distinción:<br>Maestra ed. infantil = 1<br>Maestra de otra especialidad = 2<br>Licenciada = 3<br>Otros = 4 |
| 5  | Tipología de escuela | Variable cualitativa politómica                | Centro público = 1<br>Centro privado concertado = 2<br>Centro privado = 3<br>Cooperativa = 4   |

| Nº | Variable  | Descripción                          | Categorías   |
|----|---|--------------------------------------|--|
| 6  | Tamaño de la escuela (nº de unidades)                             | Variable cuantitativa por intervalos | Menos de 10 unid. = 1<br>Entre 10 y 20 unid. = 2<br>Más de 20 unidades = 3   |
| 7  | Contexto geográfico   | Variable cualitativa politómica      | Rural = 1<br>Semi-urbano = 2<br>Urbano alto = 3<br>Urbano medio-alto = 4<br>Urbano medio = 5<br>Urbano medio-bajo = 6<br>Urbano bajo = 7   |
| 8  | Años de permanencia en el centro                                  | Variable cuantitativa discreta       | No presenta categorías   |
| 9  | Nivel en el que trabajas actualmente                              | Variable cualitativa politómica      | p-3 = 1<br>p-4 = 2<br>p-5 = 3<br>Otros = 4   |
| 10 | Nivel impartido mayoritariamente a lo largo de la carrera docente | Variable cualitativa politómica      | Parvulario = 1<br>Ciclo inicial = 2<br>Ciclo medio = 3<br>Ciclo superior = 4   |
| 11 | Situación laboral   | Variable cualitativa politómica      | Plaza propia escuela pública = 1<br>Plaza interina en escuela pública = 2<br>Sustituto escuela pública = 3<br>Contrato indefinido escuela privada = 4<br>Contrato temporal escuela privada = 5 |

| Nº | Variable        | Descripción                     | Categorías       |
|----|-----------------|---------------------------------|------------------|
| 12 | Cargo directivo | Variable cualitativa dicotómica | Sí = 1<br>No = 2 |

### VARIABLES DEPENDIENTES:

VARIABLES DEPENDIENTES:  
Variables de la 13 a la 134 que pueden tomar los valores:

Muy importante = 4  
Bastante importante = 3  
Poco importante = 2  
Nada importante = 1

### 3.2. Encuesta de opinión de los padres.

Para la elaboración de los cuestionarios dirigidos a los padres también nos orientamos por instrumentos como el ACEI (Darder y Mestres, 1994) o la propuesta de Mestres (1996), que consideramos de gran validez, pero finalmente decidimos crear nuestro propio instrumento intentando que incorporase también elementos relativos a los grandes ejes:

1. Currículum.
2. Organización escolar.
3. Formación profesorado.
4. Recursos.
5. Evaluación/Rendimiento.
6. Otras informaciones propias de la escuela infantil.

El cuestionario de los padres consta también de una parte de identificación y de las tres preguntas abiertas que se les hacen al profesorado. La parte segunda es la que

varía ostensiblemente respecto a la de las maestras. Es una encuesta de opinión breve que está separada en dos partes claras: una relativa a los factores que los padres creen que proporcionan calidad (serían los "inputs" y también algunos de los procesos) y los factores o indicadores que los padres creen que muestran que la educación es de calidad (serían los "outputs"). A pesar de que se puede encontrar como un anexo más del presente trabajo, bajo estas líneas ofrecemos la estructura básica del cuestionario a partir de un ejemplo de "input" y otro de "output":

**PREGUNTA "INPUT":**

**Fins a quin punt creieu que són importants per proveir o proporcionar una educació infantil de qualitat (al parvulari) els aspectes següents?**  
(Assenyala amb una creu allò que creguis més convenient)

|                                    |                          |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Realitzar moltes sortides escolars | Molt                     | Força                    | Indiferent               | Poc                      | Gens                     |
|                                    | <input type="checkbox"/> |

**PREGUNTA "OUTPUT":**

**Fins a quin punt creieu que els aspectes següents són importants per indicar o per "mesurar" que l'educació infantil (al parvulari) és de qualitat?**  
(Assenyala amb una creu allò que creguis més convenient)

|                                    |                          |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Que el nen vagi content a l'escola | Molt                     | Força                    | Indiferent               | Poc                      | Gens                     |
|                                    | <input type="checkbox"/> |

En algunas de las afirmaciones que deben valorarse no estamos "de acuerdo", o dicho de otro modo, de contestarlas nosotros, les daríamos muy escasa importancia, pero puede que los padres sí las valoren. También queremos poder constatar si se valoran más las actitudes o los conocimientos de tipo conceptual y procedimental, si las familias se fijan en cuestiones de proceso o resultado, etc.

Veamos de forma resumida las variables a estudiar:

Variable

|    |  |
|----|--|
|    | <b>1. FACTORES DE LA CALIDAD:</b>  |
| 15 | 1.1. Realización de salidas escolares  |
| 16 | 1.2. Celebración de las fiestas populares  |
| 17 | 1.3. Enseñar lenguas extranjeras   |
| 18 | 1.4. Enseñar informática   |
| 19 | 1.5. Agrupar a los alumnos homogéneamente según afinidades   |
| 20 | 1.6. Agrupar a los alumnos homogéneamente según capacidades  |
| 21 | 1.7. Que el profesorado puede asistir a cursos de formación permanente   |
| 22 | 1.8. Tener profesores especialistas de educación musical, física y plástica                                      |
| 23 | 1.9. Un profesorado cariñoso y paciente  |
| 24 | 1.10. Que los padres tengan unas expectativas altas en relación a las posibilidades de sus hijos                 |
| 25 | 1.11. Que los padres participen en la vida de la escuela   |
| 26 | 1.12. Tener informadas a las familias con entrevistas individuales   |
| 27 | 1.13. Poner deberes para casa  |
| 28 | 1.14. Disponer de espacios amplios y versátiles  |
| 29 | 1.15. Buen estado de conservación y limpieza   |
| 30 | 1.16. Tener muchos materiales didácticos diferentes  |
| 31 | 1.17. Que el Consejo Escolar funcione bien   |
| 32 | 1.18. Que la escuela tenga un director cualificado para el cargo con formación específica                        |
| 33 | 1.19. Que exista un plan de evaluación del centro  |
| 34 | 1.20. Que se utilice el catalán como lengua de aprendizaje   |
|    | <b>2. INDICADORES DE CALIDAD</b>   |
| 35 | 2.1. Que el niño vaya contento a la escuela  |
| 36 | 2.2. Que el niño quiera a la maestra y se sienta querido por ella  |
| 37 | 2.3. Que se relacione con los compañeros y tenga muchos amigos   |
| 38 | 2.4. Que sienta interés por aprender cosas nuevas  |
| 39 | 2.5. Que aprenda hábitos de higiene, salud y comportamiento  |
| 40 | 2.6. Que tenga actitudes de solidaridad, respeto y tolerancia  |
| 41 | 2.7. Que adquiera hábitos de estudio   |
| 42 | 2.8. Que muestre confianza en sí mismo   |
| 43 | 2.9. Que adquiera gusto por la lectura   |
| 44 | 2.10. Que hable con corrección   |
| 45 | 2.11. Que conozca instrumentos de cálculo y aritmética elemental   |
| 46 | 2.12. Que sepa hacer manualidades de forma creativa  |
| 47 | 2.13. Que sienta interés y gusto por la música   |
| 48 | 2.14. Que tenga cierto conocimiento por el medio natural y social  |
| 49 | 2.15. Que tenga unas habilidades versátiles que en el futuro le permitirán adaptarse al mundo laboral cambiante. |

Del mismo modo que hemos hecho con el cuestionario de los profesores, analizaremos a continuación las variables que forman parte del cuestionario y los valores que tomarían en un análisis estadístico:

**VARIABLES INDEPENDIENTES:**

| Nº | Variable                          | Descripción                     | Categorías  |
|----|-----------------------------------|---------------------------------|---|
| 1  | Edad madre                        | Variable cuantitativa discreta. | No presenta categorías  |
| 2  | Edad padre                        | Variable cuantitativa discreta. | No presenta categorías  |
| 3  | Estudios madre                    | Variable cualitativa politómica | Sin estudios = 1<br>Estudios primarios = 2<br>Estudios secundarios = 3<br>Estudios superiores = 4 |
| 4  | Estudios padre                    | Variable cualitativa politómica | Sin estudios = 1<br>Estudios primarios = 2<br>Estudios secundarios = 3<br>Estudios superiores = 4 |
| 5  | Situación laboral de la madre     | Variable cualitativa politómica | En paro = 1<br>De temporada = 2<br>Eventual = 3<br>Permanente = 4                                 |
| 6  | Situación laboral del padre       | Variable cualitativa politómica | En paro = 1<br>De temporada = 2<br>Eventual = 3<br>Permanente = 4                                 |
| 7  | Situación contractual de la madre | Variable cualitativa dicotómica | Asalariada = 1<br>Por cuenta propia = 2   |
| 8  | Situación contractual del padre   | Variable cualitativa dicotómica | Asalariado = 1<br>Por cuenta propia = 2   |

| Nº | Variable                          | Descripción                     | Categorías   |
|----|-----------------------------------|---------------------------------|--|
| 9  | Sector en el que trabaja la madre | Variable cualitativa politómica | Faena de a casa = 1<br>Sector primario = 2<br>Sector secundario = 3<br>Sector terciario = 4<br>Otros = 5                               |
| 10 | Sector en el que trabaja el padre | Variable cualitativa politómica | Faena de a casa = 1<br>Sector primario = 2<br>Sector secundario = 3<br>Sector terciario = 4<br>Otros = 5                               |
| 11 | Situación familiar                | Variable cualitativa politómica | Conviven madre y padre = 1<br>Conviven uno de los dos con otro compañero/a = 2<br>Conviven uno de los dos con el hijo = 3<br>Otros = 4 |
| 12 | Número de hermanos                | Variable cuantitativa discreta  | No presenta categorías   |
| 13 | Posición que ocupa el hermano     | Variable ordinal                | No presenta categorías   |
| 14 | Quién contesta el cuestionario    | Variable cualitativa politómica | Padre solo = 1<br>Madre sola = 2<br>Madre y padre = 3  |

**VARIABLES DEPENDIENTES:**

De la 15 a la 49 hay ítems que quieren captar la opinión de los padres y que éstos deben puntuar del siguiente modo:

|                     |
|---------------------|
| Muy importante = 5  |
| Bastante = 4        |
| Indiferente = 3     |
| Poco = 2            |
| Nada importante = 1 |

### **3.3. Encuesta de opinión de los alumnos.**

Al plantearnos el cuestionario de los alumnos, nos interesamos por dos modalidades de instrumento. En primer lugar encontrábamos interesante realizar una encuesta de opinión (prueba escrita) para alumnos del último curso de primaria del nuevo sistema educativo (o de 6º de E.G.B. en su caso) acerca de sus percepciones de su escolarización infantil: qué les había gustado más y menos,... Sin embargo, lo desestimamos porque si preguntábamos a niños de 6º, se referirían a la educación infantil que ellos recibieron (hace 7 ó 8 años) mientras que a padres y profesores les estamos cuestionando por la educación infantil actual. Consideramos este desfase insalvable. Por ello creímos mejor adoptar la segunda opción, que no hemos llevado a cabo y dejamos simplemente apuntada, entrevistar a los propios niños de educación infantil. Como no se les puede pasar un cuestionario o encuesta escrita, tienen que ser entrevistados oralmente. Ello no supuso ningún problema en la escuela en la que realizamos el estudio de caso, puesto que, por nuestra asistencia reiterada, ya conocíamos a todos los niños y ellos a nosotros y todos se mostraron abiertos, dispuestos a hablar, colaborativos. Las preguntas realizadas fueron, como hemos explicado en el capítulo anterior, las siguientes:

- 1) ¿Te gusta venir al colegio?
- 2) ¿Por qué?
- 3) ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?
- 4) ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Qué es lo que no te gusta?
- 5) ¿Crees que es importante venir al colegio?
- 6) ¿Por qué?
- 7) ¿Qué te gustaría que hubiese en la escuela (y que ahora no hay)?

Y los resultados, expuestos en el capítulo anterior, mostraron la riqueza de los comentarios de los niños.

Pero podemos imaginar la poca participación que generaría una persona extraña en un aula de parvulario preguntando a los niños sobre su escuela. Y también

podemos intuir los celos que podrían despertarse en las maestras, además de tener en cuenta que tendríamos que negociar el acceso al aula, buscando un momento y día que fuese propicio y que no interrumpiese el ritmo académico previsto por las profesoras. Por ello, pese a considerar que es mejor la segunda alternativa, no hemos realizado ninguna aplicación del cuestionario de los niños y seguiremos indagando acerca de la mejor forma de preguntar a los niños de parvulario de forma lúdica y que genere informaciones relevantes. Podría ser a través de tarjetas o transparencias y que tuvieran que elegir la que más les gusta (como, por ejemplo unos niños jugando, pintando,...) y la que menos o a partir de explicarles un cuento.

Por estos y muchos otros motivos consideramos que lo ideal sería que cada centro crease su propio cuestionario, con los aspectos que le interesan de verdad y que consideran relevantes. Dada la dificultad que existe para ello ofrecemos este modelo estandar con todas las limitaciones que somos conscientes que contiene.

Queremos insistir en que debe tomarse como un instrumento inicial para analizar las opiniones de los diferentes colectivos y a partir de ahí iniciar un camino hacia la calidad: discutiendo los puntos de encuentro y de divergencia, mejorando los aspectos que "ya funcionan" y solucionando aquellas cosas en las que hemos constatado un descontento general o una gran diferencia de opiniones.

#### **4. El análisis**

Tras fijar los objetivos de la encuesta, debería definirse la población que va a ser investigada y determinar los datos que van a ser recogidos, así como los métodos de medición (redacción cuestionarios, fijación del modo en que van a ser analizados,...) para proceder finalmente a la tabulación y análisis de datos y a la redacción de conclusiones y propuestas de futuro.

Tenemos una posible población multivariante, puesto que consideramos diferentes variables a la vez. Por ello necesitaríamos una técnica de análisis multivariante que es el Análisis factorial de correlaciones. A partir de los datos que hallásemos podríamos encontrar el modelo que éstos nos generan y saber si la variable explicada o dependiente depende o no de las variables explicativas y en qué grado. Para ello deberíamos construir la matriz de correlaciones (con varianzas y

covarianzas), que es simétrica y a partir de ahí realizar el análisis con el programa estadístico SPSS-X. Podríamos construir una especie de modelo econométrico que señalara si la calidad depende de un factor positiva o negativamente o si hay algún ítem del que no depende (Análisis Factorial de Correlaciones, Modelo de Regresión Múltiple y Análisis Cruzado de Tablas de Contingencia) y ver si una característica es tomada más en cuenta por profesorado perteneciente a escuelas grandes que pequeñas, o privadas que religiosas (Análisis de Correlaciones). Si prescindimos de la parte de identificación de ambas encuestas, tanto la del profesorado como la de las familias, también podemos realizar un análisis mucho más sencillo, basado principalmente en las frecuencias, que pudiera ser complementado con el estudio de los datos cualitativos a los que, presumiblemente, darán lugar las preguntas abiertas.

Todo ello lo dejamos apuntado en tanto que no hemos realizado esta tarea que inicialmente nos habíamos propuesto por varios motivos. Entre ellos destacan las dificultades existentes para acceder a la población no tan sólo de profesorado que imparte educación infantil (comprensible en tanto que en una misma escuela puede variar cada año la persona o personas que desempeñen el cargo de tutor/a de los cursos de educación infantil) sino incluso para llegar a conocer la población de centros. Si bien es relativamente fácil obtener un listado de centros educativos de toda Cataluña, es bastante complicado disponer a la vez del tamaño del centro, de su ubicación, ... es decir, de los datos que deben permitir realizar el muestro estratificado en función de las variables independientes consideradas.

Ello se ha unido a que "el tiempo se nos ha echado encima" y, con la elaboración del cuestionario y sus sucesivas reformas y la mencionada búsqueda de la población de centros escolares con unidades de parvulario, llegamos al mes de mayo. Con ello concebimos como casi imposible la administración del cuestionario, en la época de final de curso, caracterizada por el cansancio de los docentes y por la acumulación de tareas extraordinarias (elaboración de informes, entrevistas con los padres, preparación de la fiesta de final de curso, finalización de los álbumes del último trimestre,...).

En ese momento renunciamos a realizar una aplicación del cuestionario a una muestra de cierta envergadura pero, de todos modos, ofrecimos el cuestionario a algunas maestras de educación infantil amigas. Junto al cuestionario del profesorado les facilitamos cuestionarios para las familias (de los niños de su aula, si es que el centro consideraba conveniente pasarlos). Debemos decir que la respuesta del cuestionario ha sido prácticamente nula. Ningún centro quiso, en esa época del curso,

administrar el cuestionario a los padres. Respecto al cuestionario del profesorado, hubo varias personas que iniciaron su respuesta y posteriormente lo abandonaron. Las únicas personas que lo respondieron íntegramente señalaron lo enormemente tedioso que resultaba y coincidieron en la conveniencia de agilizarlo. Ello nos lleva a reafirmarnos en nuestra creencia de que son tantas las cosas que pueden influir en la calidad de la educación que generan cuestionarios casi infinitos. Además no todas deben resultar significativas para el profesorado, con lo que quizá debería volver a revisarse el cuestionario.

Deseamos reiterar nuestra voluntad de entender el cuestionario del profesorado de educación infantil en una doble línea:

1) Aplicado a nivel "macro" de una muestra representativa de centros:

En este sentido, puede ayudar a ver:

- a) Lo que los centros consideran más relevante (de entre todo el conjunto de aspectos susceptibles de influir en la calidad).
- b) El nivel de satisfacción de los centros (concretamente del profesorado de infantil) con su situación y con el desarrollo de sus funciones, especialmente en relación a si las consideran o no importantes en su contexto y circunstancias.

Dada la densidad de cuestionario, expuesta por los escasos encuestados, una propuesta puede pasar por separar el cuestionario en subpartes: una referida al currículum otra a la organización, otra a los recursos,... (siguiendo los epígrafes en que se divide el cuestionario de profesorado).

2) Aplicado a nivel "micro", para cada centro en particular:

Administrado al profesorado y combinándolo con el cuestionario de las familias, puede servir para poner de relieve los puntos de coincidencia y discrepancia y a partir de ahí iniciar un debate sobre lo que se considera o no importante y sobre lo que resulta o no satisfactorio, tendente a obtener una definición de calidad consensuada y a progresar de forma continua en su búsqueda.

## **Bibliografía del capítulo 11:**

**ALEGRE, J.; ARCARONS, J. (1994), Aplicaciones de Econometría. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.**

**BISQUERRA, R.; ECHEVARRÍA, B.; RODRÍGUEZ, M. (1983), Estadística psicopedagógica. Barcelona: P.P.U.**

**BISQUERRA, R. (1987), Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación Educativa. Barcelona: P.P.U.**

**CABRERA, F.; ESPÍN, J. (1986), Medición y Evaluación Educativa. Fundamentos teórico-prácticos. Barcelona: P.P.U.**

**DEL RINCÓN, D.; BISQUERRA, R.; SANS, A. (1995), Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson.**

**GUILLEN, M. (1992), Anàlisi i descripció de dades. Barcelona: Dpto. de Econometría, Estadística y Economía Española de la Universidad de Barcelona.**

**MESTRES, J. (1996), Apuntes sobre Evaluación de Centros para el Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos. Barcelona. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].**

**SIERRA, M.A. (1992), Objeto, síntesis y modelización de la información muestral. Barcelona: Dpto. de Econometría, Estadística y Economía Española de la Universidad de Barcelona.**

**TERCERA PARTE**

---

## **Capítulo 12: Conclusiones.**

### **Esquema**

1. Introducción.
2. Surgimiento y auge de la calidad.
3. La definición de calidad.
4. La situación actual.
5. La necesidad de evaluaciones cuanti-cualitativas.
6. Los resultados del estudio de caso.
7. Consideraciones finales.

## 1. Introducción.

La tesis doctoral realizada trata de la calidad de la educación y de los factores que la afectan, intentando analizar cómo estas consideraciones se encuentran imbuidas de valores y varían en función de cada contexto histórico y cultural. De este modo, se ha visto que el movimiento hacia la búsqueda de la calidad, nacido en el ámbito empresarial, ha llegado al campo de los servicios públicos y concretamente al campo educativo, generándose cuantiosa literatura en torno al tema, tanto por parte de diversos profesionales del mundo de la enseñanza como de diversas organizaciones dedicadas a la promoción de sistemas de calidad o incluso de la propia Administración.

A lo largo del presente trabajo hemos ido recogiendo reflexiones, definiciones, características, indicios, indicadores,... sobre la calidad educativa en general (tanto de los sistemas como de los centros educativos). Se hace muy difícil, por no decir imposible, intentar llegar a conclusiones en tanto que lo que hemos pretendido ha sido precisamente captar la dispersión existente en torno al tema. Sin embargo, nos proponemos recordar en estas líneas los principales aspectos en los que hemos ido ahondando en la tesis

En la parte teórica o de análisis bibliográfico sobre el tema pretendíamos recopilar la información existente y realizar una aportación no sólo sintética sino reflexiva, argumentando nuestra posición acerca de cada uno de los temas expuestos. Creemos que hemos logrado profundizar parcialmente en la noción de calidad educativa y en los motivos que han llevado a ella, analizando el significado, las características y los tipos de indicadores educativos y recogiendo diferentes modelos de evaluación del sistema educativo y diversos instrumentos de evaluación de la calidad de los centros. También creemos cubierto el objetivo que nos proponíamos para entender mejor el surgimiento y el proceso de implantación de la Calidad Total.

En la parte práctica de investigación nuestra finalidad era doble, en tanto que tratábamos de realizar un estudio cualitativo, concretamente un estudio de caso y en tanto que también queríamos dejar apuntado un instrumento susceptible de aplicación cuantitativa. El estudio de caso ha arrojado luz sobre los indicios que pueden constituir, en el centro estudiado, elementos en torno a la calidad de la educación (tanto aquellos que la influyen como aquellos otros propios del proceso educativo y como los que pueden indicar el resultado de dicho proceso). Sin embargo, hemos debido

renunciar a realizar un muestreo representativo para administrar el cuestionario creado por la envergadura que suponía dicho trabajo y las dificultades técnicas surgidas.

Tras este somero repaso al trabajo realizado, queremos insistir en algunas de las cuestiones que, a nuestro juicio, han resultado más relevantes.

## **2. Surgimiento y auge de la calidad.**

La preocupación por la calidad de la educación, ¿se debe a que la escolarización ya ha sido extendida, es decir, a que los objetivos cuantitativos ya se han alcanzado?; ¿se debe a que las escuelas no funcionan, hay una crisis de educación y de creencia de la sociedad en la educación?; ¿obedece a un paralelismo con el mundo empresarial: paso de la producción en serie a la flexible y mayor adaptación al cambio..., querer servir al cliente y a las necesidades cambiantes de la sociedad?. Parece claro que en el surgimiento del "boom" de la calidad interfieren varios motivos, entre los que destacan la superación de objetivos cuantitativos, la ingerencia del campo de la economía y la tendencia a aumentar el rendimiento de cuentas. Sin embargo, también puede influir que se trata de un aspecto que parece estar "de moda". Nos cuestionamos si la calidad es una moda. Actualmente todo parece estar relacionado con la calidad. Bajo el título "Calidad de la educación" podemos encontrar tratados, documentos, artículos, etc. sobre el sistema educativo, sobre el aula o sobre cualquier aspecto puntual de tipo organizativo, didáctico, etc. Es decir, todo el mundo aprovecha el término "calidad" (haciéndolo aparecer en los títulos de los libros, los congresos y/o los proyectos) para llamar la atención sobre la importante influencia y/o relevancia que tiene el tema que se trata para mejorar la educación. En este sentido quizá la "calidad" sí se pueda considerar una moda que pasará (posiblemente para ser sustituida por otra) pero, en el sentido más profundo, como tendencia de mejora, la calidad no pasará nunca, sino que irá a más. Ello se debe a que los motivos que han impulsado su surgimiento y auge no van a desaparecer, creemos, sino que van a mantenerse e incluso a aumentar. ¿Cuáles son estos motivos?. Recordémoslos brevemente.

En las primeras etapas de la intervención pública en educación, el énfasis principal se pone en asegurar que todos los niños reciban un mínimo determinado de educación y se utilizan medidas en este sentido, como presentar proyectos de ley que

decreten la obligatoriedad de la educación, que aseguren la accesibilidad a las escuelas o que establezcan la gratuidad de la educación pública obligatoria y den subvenciones a las privadas. Pero después de ocuparse de la cantidad de educación, los gobiernos se dedican a mejorar la calidad. En este sentido, como la escolarización a nivel de educación primaria es del 100%, hay que dedicarse a implementar positivamente su calidad y a fomentar los tramos no obligatorios.

Por otra parte, nos encontramos en un contexto socio-económico recesivo, donde el Estado del Bienestar está siendo ampliamente cuestionado. La intervención pública en materias sociales se pone en entredicho, tanto por la capacidad de éste de proveerlas como por las dificultades económicas que implica en situaciones como la actual y las dificultades de gestión que supone. Además, nos enfrentamos a una reforma educativa que admite pretender mejorar la calidad de la educación pero que encuentra importantes dificultades a nivel de formación y aceptación del profesorado, a nivel de recursos económicos necesarios, a nivel de cuestionamiento social de la conveniencia de implantarla,...

En definitiva, la preocupación por la calidad no es algo nuevo, aunque pueda parecerlo. Los motivos por los que se da el surgimiento de los estudios sobre calidad son, a nuestro entender, varios. Como hemos dicho, en las primeras etapas de la intervención pública en educación, el énfasis principal se pone en asegurar que todos los niños reciban un mínimo determinado de enseñanzas pero una vez **cubierto el objetivo de la plena escolarización**, el centro de interés pasa a ser la calidad de dicha escolarización. Por otra parte, la coyuntura económica actual (que ya casi tiende a ser estructural) propicia la búsqueda de la **máxima rentabilidad** en el empleo de los recursos escasos. La Economía de la Educación por su parte, como disciplina relativamente reciente pero con un gran ámbito de influencia en este sentido, ha resultado crucial en el desarrollo de estudios acerca de calidad. Puede obedecer también a una tendencia progresiva hacia el **rendimiento de cuentas** de todos los servicios públicos. Todo ello desemboca, en otro orden de cosas, en el hecho de que actualmente asistimos a un resurgimiento, en la línea de las **escuelas eficaces**, de búsqueda de rasgos distintivos que hacen que los centros funcionen mejor.

Sin embargo, todos los motivos señalados pueden ser rebatidos o, al menos, considerados desde otra perspectiva:

Por una parte, **la plena escolarización no alcanza todos los tramos del sistema educativo**. Así pues, el motivo de la generalización de la escolarización no es un argumento válido para todas las etapas, porque, por ejemplo, en la educación infantil, esto está aún muy lejos de alcanzarse. En la etapa 6-16 sí que se trata de aumentar no la cantidad sino la calidad de la educación, pasando de una producción masiva y homogeneizada de servicios escolares al establecimiento de servicios diferenciados, compensadores. Hay dos etapas: 6-12 (según el artículo 12 de la LOGSE, para la adquisición de elementos básicos culturales, aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético) y 12-16 (según el artículo 18, para el conocimiento de los deberes y ejercicio de los derechos y la preparación para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional o al bachillerato). Pero, ¿sucede lo mismo para la etapa 0-6?. En primer lugar, hay que señalar que es muy diferente el ciclo 0-3 del 3-6. La escolarización en el segundo ciclo de educación infantil, habitualmente integrado en centros de primaria (con todas las ventajas e inconvenientes que ello representa) es prácticamente del 100% de la población infantil y quizá sí pudiera dedicarse prioritariamente a la calidad, mientras que en el ciclo 0-3 hay un déficit de plazas públicas que se enfrenta a una demanda creciente de servicios de atención infantil de calidad, con lo que se solicitan más y mejores centros, entrando de lleno en el conflicto de eficiencia vs equidad. En líneas generales pero, si cabe, aún más en la etapa infantil sucede que:

- a) Aún no hay suficiente cantidad de plazas.
- b) Hay que avanzar mucho todavía en favor de la equidad, facilitando la igualdad de oportunidades
- c) Hay que articular la demanda de mayor calidad con los dos anteriores aspectos.

Por otra parte, tras la pretendida búsqueda de distribución eficiente de los recursos existentes algunos lo que ven es la voluntad de **justificar recortes presupuestarios** y, consecuentemente, una amenaza al Estado del Bienestar o bien la voluntad de privatizar servicios públicos. Además, **la rentabilidad máxima puede ir en contra de los objetivos educativos**. Y es que, al fin, los criterios económicos priman sobre muchas otras cosas. En este sentido nos preguntamos qué criterios se utilizan para decidir sobre la apertura de una escuela en una aldea. Parece ser que si hay menos de siete niños, no se abrirá la escuela, aunque ésta exista, aunque esté recién construida. Es decir el criterio, no principal sino único, es el número de niños. ¿Qué hay acerca de otras consideraciones como pueden ser la distancia de ese pueblo, al más próximo donde sí haya escuela (y, por lo tanto, el tiempo que se tarda);

las infraestructuras para acceder a ese otro pueblo; las condiciones meteorológicas de aquella zona en el invierno o la edad de los niños, entre otras?.

Si nos centramos en la idea del resurgimiento de las **escuelas eficaces**, las **críticas** son feroces desde dos ámbitos ideológicos diferentes: para unos los actuales estudios se centran demasiado en los **factores** que afectan la calidad en lugar de hacerlo en los **indicadores** de rendimiento. Para otros, en cambio, estos estudios arrojan resultados supuestamente generalizables pero que en absoluto lo son en tanto que no toman en consideración situaciones "especiales" o diferenciales" que, por otra parte, son de los más frecuente (niños de otras etnias, estratos socio-culturales bajos, familias desestructuradas,...). Los estudios sobre escuelas eficaces se suelen realizar en centros urbanos y con alumnado de clase media, con lo que, sus resultados quedan, según algunos autores -y tal como hemos puesto de manifiesto en el capítulo primero-, **desvirtuados**.

### 3. La definición de calidad.

"Es urgente definir, controlar, desarrollar y mantener la calidad de los servicios. La primera fase consiste en definir qué entendemos por buena calidad. Es necesario que esta definición esté basada en las experiencias de los niños y de los padres que utilizan un servicio y, en algunos casos, en el impacto de la experiencia sobre el desarrollo de los niños. Es necesario que especifiquemos que no podemos determinar una y única definición objetiva. Los individuos tienen diferentes escalas de valores. Y por lo tanto valorarán de manera diferente los diversos aspectos y resultados de una experiencia. Por eso, servicios diferentes se basarán en definiciones del aspecto cualitativo en las cuales objetivos diferentes tendrán prioridades diferentes. Por ejemplo, algunos servicios dan importancia al desarrollo de la aptitud del niño para trabajar y para jugar en colaboración con otros niños, mientras que otros buscarán más bien reforzar un desarrollo individual del niño. Algunos servicios se esforzarán por adoptar una actitud antisexista y antiracista. Algunos servicios desearán adoptar un método muy estructurado para enseñar cualidades específicas, mientras

que otros preferirán adoptar métodos menos estructurados para promover un desarrollo más general del niño ".<sup>1</sup>

No existe consenso sobre qué es la calidad de la enseñanza, ni siquiera entre los miembros de un colectivo más o menos uniforme. Cada persona posee una noción, quizá vaga, de qué es la calidad y de qué aspectos la facilitan y, probablemente, esta definición individual presente analogías con la de los demás pero también bastantes diferencias, de las que a menudo no somos conscientes y provocan conflictos (entendiendo la palabra en su matiz más positivo). Sin duda, mejorar la calidad pasa por conocer en qué consiste y consensuar nuestros criterios con los de nuestros compañeros para caminar en una misma dirección.

Por ello hemos considerado importante poder realizar un primer estudio que nos permita empezar a apuntar cuál es la relación entre calidad y los factores que la configuran.

Respecto a las definiciones de calidad, hemos constatado que son diversas según los contextos, épocas y autores pero que suelen pivotar en los mismos ámbitos: profesorado, organización de los centros, aspectos curriculares, recursos y evaluación. Sin embargo, creemos que no podemos ofrecer finalmente una definición estándar de calidad en tanto que entendemos que ésta es una **tendencia de superación continua**, una trayectoria, un **camino que se hace al andar**, un **proceso que debe ser definido consensuadamente por todos los miembros de la comunidad**. Así pues, **la calidad se construye**.

No entendemos, ya lo hemos puesto de manifiesto, calidad como eficiencia, sino como ejercitación del espíritu de superación individual en cooperación con los demás y sin perder nunca de vista el objetivo último (en este caso el desarrollo integral de los niños), que debemos intentar fijar de modo colaborativo.

Tras realizar un análisis de diferentes modelos, se constatan como factores que guardan mayor correlación con la calidad educativa los que recordamos a continuación (especialmente tratados han sido los que se destacan en letra negrita):

---

<sup>1</sup> MOSS, P.; PHILLIPS, A. (1990), *Ser infant a Europa avui*. Barcelona: Rosa Sensat (Col.lecció Temes d'Infància, 15), p. 73.

1. **Currículum**
2. Organización escolar
3. Dirección y gobierno de los centros
4. **La escuela, el centro en sí como elemento central**
5. **Profesorado: formación, motivación, varias cuestiones del profesorado en general.**
6. Intercambios con la comunidad.
7. Relaciones con el entorno.
8. Orientación de los alumnos.
9. Evaluación de los resultados, tanto de alumnos como de centros (aspectos en relación a la inspección, supervisión y rendimiento de cuentas en general).
10. Recursos (instalaciones, edificios, materiales didácticos,...).
11. Medios económicos.
12. **Métodos de enseñanza-aprendizaje.**
13. Innovación pedagógica/experiencias/proyectos de investigación-acción.
14. Educación en valores.
15. Igualdad de oportunidades.
16. Otros aspectos (**alumnado**, nivel socio-económico de las familias,...)

Debemos insistir en que la priorización de uno u otro de estos elementos debe ser realizada para cada realidad educativa individualmente. Por otra parte, queremos llamar la atención sobre el hecho de que todo ello son **factores o condicionantes**, es decir, elementos que, si se ponen en práctica, previsiblemente tenderán hacia una educación de mayor calidad. Es decir, un profesorado con más formación, un centro más relacionado con su entorno, un proyecto curricular que priorice la educación en valores, un plan de centro que prevea la auto-evaluación institucional,... todas estas y otras cuestiones pueden hacer aumentar la calidad. Sin embargo, este tipo de estudios (quizá más en la línea de escuelas eficaces) son criticados por sectores que opinan que, a pesar cumplir con algunos de estos requisitos, nada asegura que los procesos educativos sean de calidad, hay que dedicar más esfuerzos a medir **indicadores** de rendimiento (es decir, a estudiar aspectos que indiquen que el proceso que se ha realizado es de calidad).

#### 4. La situación actual.

Vivimos en una época en que la que existe un "*décalage*", un desfase, unas contradicciones enormes entre los grandes discursos, la literatura sobre calidad, el reconocimiento de los factores que ayudan a esta calidad, por una parte y, de la otra, las realizaciones prácticamente nulas de otra parte, dadas la insuficiencia presupuestaria, el escaso despliegue legislativo que facilite la autonomía de los centros, las políticas administrativas incoherentes, las dificultades para estabilizar plantillas,...

Parece que estemos dando vueltas al tema y no conseguimos poner en marcha nada. La Reforma, con su pretendido objetivo de aumentar la calidad, está encontrando fuertes rechazos por parte de colectivos de padres, de profesorado e incluso de alumnado por varios motivos. Principalmente, creemos, por la falta de puesta en práctica de las medidas anunciadas debido al recorte presupuestario. La Administración parece haber emprendido una cruzada para la conquista de la calidad educativa (así lo ha anunciado) pero "sin tropas" (sin los elementos imprescindibles para que se produzca). El interés por la calidad y por la evaluación de centros y del sistema educativo en su conjunto se ha venido manifestando (como estudiamos en el capítulo tercero) en la promulgación de leyes (LOGSE, título cuarto, y LOPEG, aunque en anteriores documentos ya pueden encontrarse referencias a la calidad). Lo que sucede es que luego cuesta desplegar los principios señalados en estas leyes y se quedan en meras declaraciones de intenciones.

Por otra parte, creemos que no sólo hay que luchar en busca de la calidad (que es, desde luego, una meta irrenunciable), sino que hay que combinar dicha aspiración con el incremento de igualdad de oportunidades y arbitrar fórmulas equilibradas entre equidad y eficiencia y más aún en un contexto caracterizado por la disminución de recursos.

En esta coyuntura actual, cambiante y competitiva, creemos que toman especial relevancia las organizaciones inteligentes, que buscan, vía mejora continua, la satisfacción del cliente y la suya propia. En ese sentido, dedicamos todo el capítulo octavo a la filosofía de la calidad total.

La preocupación por la calidad empezó, como hemos visto, por el **control de la calidad** (realizado tras el proceso productivo), que equivale a una evaluación

sumativa. Posteriormente, se pasó a la **gestión de la calidad** (equiparable a una doble evaluación: diagnóstica y sumativa). Finalmente se ha llegado a la **calidad total** como nueva filosofía de las organizaciones, consistente en la implicación de todos los miembros para lograr, vía mejora continua, procesos (y consecuentemente) productos de mayor calidad.

La Calidad Total como filosofía de mejora continua presenta, a nuestro juicio, un claro interés. Se trata de una vía que, si se aplica al ámbito académico, pese a tener claros peligros, constituye una aportación innovadora y positiva. Sin embargo, aplicada a la gestión de las instituciones educativas puede llevar a éstas a dejarse dominar por el gerencialismo y perder el verdadero objetivo que le compete: el educativo. En relación al TQM como filosofía de implicarnos todos, de sentir que pertenecemos a un centro, de intentar hacer las cosas bien a la primera,... la valoramos positivamente. Sin embargo, puede hacer sospechar a los participantes que, bajo tanta autonomía y compromiso, únicamente se busca aumentar dividendos. Precisamente por eso quizá sea mejor en instituciones no empresariales (sin ánimo de lucro), puesto que entonces no existen suspicacias acerca del porqué se instaura un programa de TQM.

Sin embargo, ha habido intentos de aplicación del TQM a instituciones educativas que no han resultado muy halagüeños. Lo que han hecho ha sido operativizar al máximo todos los pasos del proceso educativo para ver dónde se producen los fallos, los retrasos, las ineficiencias y subsanarlos optimizando así el proceso. Esto ha funcionado muy bien en la parte de gestión del centro educativo (ej: entrega de calificaciones, preparación de *dossiers*, cumplimentación y entrega de documentación para la inspección,..). Pero ¿puede funcionar igualmente bien en la parte propiamente educativa, en la parte académica?. Quizá no se puede operativizar el proceso educativo pues éste depende de tal número de variables que nunca es idéntico. El profesor, el grupo de alumnos, el momento, las características socioeconómicas y ambientales,... cosas importantes y cosas insignificantes influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para optimizarlo no podemos desgranarlo en pequeños pasos, puesto que éstos son cada vez diferentes. Lo que sí podemos aplicar, al menos a nuestro entender son los círculos de calidad de maestros, padres, alumnos separadamente y juntos. ¿Por qué no puede haber círculos de calidad en clase?. El propio proyecto *High Scope* para la educación infantil funciona a base de encadenar procesos del tipo "Planear-Hacer-Revisar lo hecho", que no es más que el **ciclo de la calidad**. Así pues, esta aplicación académica es una de las principales aportaciones de la Calidad Total.

## 5. La necesidad de evaluaciones cuanti-cualitativas.

En los capítulos quinto y sexto hacemos referencia a la evaluación "macro" o de sistemas educativos y la "micro" o de centros educativos. Consideramos que ambas evaluaciones han de combinarse, especialmente si, como suele suceder, la evaluación "macro" es de tipo exclusivamente cuantitativo, con lo que abarca grandes cantidades de información pero de naturaleza "descriptiva" en el sentido de que no explican porqué se ha llegado a éstos y no a otros datos.

A lo largo del trabajo que ahora concluimos hemos ido contrastando las características de las evaluaciones cuantitativa y cualitativa, señalando las ventajas que implican y los defectos que poseen. Hemos abogado, y seguimos haciéndolo, por modelos evaluativos mixtos:

"Aun cuando consideramos que tales reformas, si están bien planteadas, podrían contribuir en alguna medida a esa deseada y deseable mejora de la calidad en el sector educativo, lo cierto es que hacen referencia a algunos aspectos de los procesos primarios, o de más bajo nivel de generalidad, que se dan en el seno de los sistemas educativos, es decir, a algunas dimensiones del acto de clase, cuya eficiencia resulta críticamente controlada, a nivel de organización, por la eficiencia de otros procesos de nivel más alto que influyen decisivamente en aquéllos. El enfoque de una reforma de rendimiento satisfactorio ha de poseer, por tanto, un carácter más global; un enfoque que aborde la escuela en su calidad de organización humana que, como tal, ha de gestionar unas personas, unos recursos, unos procesos y unos resultados, junto con sus correspondientes interacciones, de un modo eficaz y eficiente (...) Cualquier movimiento de reforma del sistema educativo orientado hacia la mejora efectiva de la calidad pasa, por la mejora de la gestión de los centros, en tanto que unidades relativamente independientes, y por la mejora de la gestión de la estructura a la que tales centros están vinculados".<sup>2</sup>

Como nos sugiere esta cita, la calidad es un asunto necesariamente plural y en este sentido no pueden valorarse los centros o un aspecto puntual dentro de ellos sin ubicarlos en la estructura y las condiciones en las que "viven". Por ello una evaluación

---

<sup>2</sup> LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla, p. 35.

de sistemas educativos debe abordar **múltiples y complejos** aspectos. En el capítulo quinto hemos visto algunos de estos modelos evaluativos, con sus propuestas de indicadores y sus posibles inconvenientes que, pensamos, deben combinarse con algunas de las indicaciones de los instrumentos evaluativos más abiertos presentados en el capítulo sexto.

Sin embargo, antes de aplicar un modelo de evaluación u otro lo imprescindible, a nuestro entender, es debatir acerca de cuál es nuestra noción de calidad para saber qué buscamos y, por tanto, qué queremos evaluar. A menudo señalamos que el tema de la calidad, por su ambigüedad, nos conduce a **debatir** sin instaurar medidas. Sin embargo, en una primera fase no creemos que ello sea necesariamente negativo, sino que es necesario en tanto que forma parte de un proceso muy complejo. Es precisamente esta primera parte donde, creemos, radica la verdadera calidad (tanto a nivel "macro" como a nivel "micro"): en el debate y puesta en común sobre los puntos de vista de los implicados en pos de una educación mejor para todos. Es algo, a nuestro juicio, muy parecido a la elaboración del Proyecto Educativo de Centro: la riqueza radica en el proceso de debatir qué escuela queremos, qué somos y hacia dónde vamos más que en el documento final (puesto que éste sin el proceso previo no tiene valor). Del mismo modo, lo más importante es hablar sobre la calidad que queremos, es el propio proceso de búsqueda, puesto que si estamos preocupados por mejorar, tenemos muchas posibilidades de poder hacerlo.

Sin embargo, tras este debate, en el momento de **valorar** la calidad, nos encontramos con grandes dificultades (en parte debidas a la falta de cultura evaluativa) y éstas son aún mayores si lo que pretendemos es, tras la evaluación, cambiar para mejorar alguno de los problemas que se detectan:

" El paralelismo de la investigación médica con el trabajo educativo es obvio, pues se comparte el deseo de mejorar la situación....Sólo cuando un síntoma se diagnostica con propiedad puede ser tratado... , hay que determinar la naturaleza del caso con vistas a su tratamiento. En medicina existen, sin embargo, procedimientos claramente definidos en el diagnóstico y el tratamiento (...) mientras que en educación nos falta un manual de procedimientos de diagnóstico, si bien se podría asumir que en ciertos niveles, tal vez no existan caminos apropiados para resolver problemas y prescribir soluciones".<sup>3</sup>

<sup>3</sup> GOLBY, M. (1993), "Los profesores y su investigación". En W. Carr (1993), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Diada Editora, p 137.

A nivel "micro" consideramos importante, por ello, poder contar con evaluaciones cualitativas, que permitan describir el centro en toda su complejidad y con todos sus matices. En este sentido, hemos analizado la insuficiencia de algunos de los instrumentos más habituales, reconociendo las limitaciones de la evaluación externa, especialmente si ésta se centra en los resultados.

Al defender el argumento de que la evaluación basada en los resultados es injusta y no proporciona gran información no arremetemos contra la medición de resultados (que debe de ser controlada -otro asuntos diferente es quién debe hacerlo-) sino contra dicha medición sin ponderar aspectos contextuales y contra el uso (o bien nulo o bien punitivo) que se hace de dicha valoración, en lugar de que sirva para indagar más y preguntarse acerca del por qué de esos resultados e iniciar campañas de compensación o de mejora de los elementos que están fallando. Consideramos que hay que saber porqué cada escuela ofrece unos resultados, si éstos son coherentes y consistentes con los objetivos que se había planteado la escuela, el valor que el centro ha "añadido" a los alumnos (en función del nivel de partida de éstos), ... y para ello los instrumentos cerrados resultan inválidos. Por ello en la parte de investigación optamos por realizar un estudio de caso, basado en datos de tipo descriptivo y en las valoraciones de los propios protagonistas. A raíz de dicho estudio hemos podido entender que nunca un instrumento estandarizado te permitirá saber de los sentimientos y las reacciones de los alumnos, ni te permitirá ver la alegría de los niños al hacer determinada actividad, ni sus lágrimas al desaparecer la mamá, ni su angustia porque su amigo tiene otro amigo y ambos le rechazan, ni podrás ver el espacio del aula, su organización y sus materiales y cómo se usan y cuánto., ni, por supuesto, podrás imaginar las posibilidades de cambio de todo ello. Para evaluar la escuela hay que vivirla. Todas las pequeñas y grandes alegrías, los sinsabores y las pequeñas amarguras que configuran la educación y la vida de un niño constituyen una parte de la calidad (o no calidad) y son susceptibles de valorarse y mejorarse.

Se ha ahondado, por tanto, en la creencia (reafirmada por los hallazgos de la parte de investigación) de que la calidad está en el proceso y de que lo positivo es iniciar en cada centro el proceso de reflexión acerca de la calidad y de su posible mejora, con la implicación de todos y el apoyo (que no necesariamente la guía) de la Administración. Sólo las evaluaciones en las que se implican los propios participantes pueden, creemos, tener posibilidades de redundar en un cambio de la práctica. Un elemento especialmente positivo para esta tarea puede ser la memoria de gestión del centro que, en tanto que recoge las realizaciones anuales y puede ser comparada con el Plan Anual de Centro, permite una evaluación contextualizada, dialogada y

enriquecedora. La memoria de gestión puede que sea, pues, la mejor medida evaluativa de la acción del centro. Si el Proyecto de Centro es un elemento real, no burocrático, y la Memoria se realiza de forma concienzuda y sistemática, esta última y, sobretodo, en comparación con el primero, puede resultar muy clarificador de la situación del centro. La Memoria puede ofrecernos una radiografía del centro a partir de la cual investigar y realizar un PAC para el curso siguiente más coherente y realista, entrando así en la **espiral de la calidad**.

A nivel "**macro**", destacan las actuales propuestas de sistemas de **indicadores** a través de los cuales se **diseña implícitamente un modelo de calidad educativa**. En relación a dichos sistemas de indicadores, hemos podido analizar lo restrictivo de sus características y la insuficiencia de los datos que recogen. Educar es el conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros ayudándoles a asimilar el conocimiento culturalmente organizado. Educar es favorecer su cultura y permitir, en condiciones de igualdad, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de la responsabilidad moral y social para llegar a ser un miembro útil de la sociedad. Educar es ayudar a crecer. Todo esto no se puede medir con unos simples indicadores de rendimiento. Necesitamos ir más allá. Los indicadores de rendimiento miden un producto, tienen como finalidad el control y suponen que la calidad educativa puede definirse y medirse fácilmente. Este estudio ha intentado observar la necesidad de disponer de *indicadores* (en sentido laxo) de calidad que evalúen el proceso, que tengan como finalidad la mejora de la educación y que estén basados en una concepción de la calidad como conjunto de aspectos difíciles de formular y valorar.

No obstante, hay que reconocer que los sistemas de indicadores están progresando tanto en su definición como en su operatividad. En su nacimiento, los sistemas de indicadores hacían referencia exclusivamente a los resultados, mientras que ahora se están incorporando opiniones de los participantes y algunos aspectos relativos a los niveles "de entrada" en el sistema educativo (para ponderarlos con los resultados). De igual modo, se está trabajando mucho para lograr indicadores cada vez más comparables y significativos. A pesar de ello algunos indicadores aún presentan importantes dificultades técnicas. Por ejemplo, en Educación Infantil encontramos problemas añadidos a la hora de elaborar un sistema de indicadores internacional<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> O.C.D.E. (1992) **Public Educational Expenditure, Costs and Financing**. París: Centro de Publicaciones de la OCDE.

como los siguientes: a) la diferente consideración que se da a la educación infantil en los países: servicio asistencial, período educativo,...; b) en consecuencia, varía el organismo del que dependen: bienestar social, educación,...; c) heterogeneidad de la etapa educativa: abarca las edades 0-6, 2-6, 3-6,... y d) a menudo se la considera como integrante de la primaria y tanto el profesorado que está adscrito a esta etapa, como los gastos que a ella se dedican se dan conjuntamente con los de primaria, se engloban en estos últimos, lo que dificulta poder conocer exactamente los recursos destinados. A estos motivos cabe añadir que se trata de una etapa de la que se hace una valoración muy subjetiva, quizá más que en primaria, tanto por parte de los profesionales, por existir gran disparidad de criterios didácticos, como por parte de los padres (por ejemplo, no se puede medir si luego se insertan en el mundo del trabajo, como sucede en otras etapas educativas).

## 6. Los resultados del estudio de caso.

Hemos realizado (en el capítulo noveno) un repaso a las bases metodológicas del estudio de caso, para afirmarlo como una alternativa de investigación rigurosa y fiable. A continuación hemos presentado los resultados del estudio de caso desarrollado en el parvulario de una escuela municipal de la ciudad de Barcelona. Lo hemos hecho fragmentadamente, para facilitar la explicación de cada uno de los puntos que han aparecido como más relevantes. Sin embargo, queremos señalar que desde un punto de vista relacional, holístico, el sistema es mayor que el sumatorio de las partes. La calidad en el centro, siguiendo una perspectiva de este estilo, no puede determinarse únicamente a partir de valorar elemento a elemento todos los componentes de la institución educativa, sino que más allá de cada aspecto está el conjunto de la institución, con las dinámicas e interrelaciones que se generan en ella. Además, existen aspectos como el clima, la cultura,... no sólo difíciles de medir, sino difíciles de definir y que resultan esenciales.

Sin embargo hemos llegado a determinar 16 aspectos -mencionados en el punto tercero de este apartado de conclusiones y tratados en profundidad en el capítulo segundo de la tesis- que (junto con muchos otros más), según la literatura sobre el tema, son susceptibles de influir en la calidad educativa de los centros escolares. A partir del análisis de estos factores, consideramos que **no podemos ofrecer una**

**definición que asegure que unos factores condicionan o facilitan más que otros una educación de calidad** (huimos de definiciones estereotipadas), sino que esta tarea debe ser realizada para cada contexto y en cada situación por los propios protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje: alumnos, profesores, padres y Administración. Hemos realizado esta tarea en un centro escolar (como se presenta en el capítulo décimo), concretamente en el parvulario, en el que hemos observado que los factores que resultan más importantes difieren para los distintos colectivos: mientras que las profesoras y el equipo directivo valoran mucho el que haya una **línea educativa** coherente y consensuada y que se dialogue para tomar cualquier decisión, los padres encuentran mucho más relevante la **actitud y motivación del profesorado** y los **espacios** en los que se desenvuelven los pequeños. Por otra parte, el profesorado insiste en la necesaria **implicación de las familias**, con lo que podría interpretarse que existen "demandas cruzadas": los padres desean gran **dedicación del profesorado** y el profesorado, de los padres. Sin embargo, en general, la valoración de un colectivo por parte del otro es muy buena y los padres insisten frecuentemente en que el profesorado debería estar mejor pagado y mejor considerado socialmente. En lo que más coinciden unos y otros es en reclamar más ayuda de la Administración: **más recursos materiales y humanos y más apoyo a las iniciativas** que partan del centro. Éstos son los factores que han emergido como "cimientos" principales para poder ofrecer una educación de calidad en el centro estudiado pero, insistimos, para otros centros con otro tipo de alumnado, en otra ubicación, con otras circunstancias y prioridades, posiblemente los factores puedan ser otros.

A pesar de ello, creemos en la posibilidad, enunciada por Helen Simons<sup>5</sup>, de **encontrar lo universal que hay en lo particular** o concreto que tiene el estudio de caso. Es decir, consideramos que es posible la traslación de algunos de los resultados a contextos muy similares. Sin embargo, nada puede sustituir el proceso de búsqueda de una definición propia, de los factores que en cada realidad resultan más explicativos, puesto que, precisamente, la riqueza está en el camino.

Nuestra sorpresa ha sido enorme al comprobar que **algunos de los elementos que emergen** como principales son, precisamente, **los propugnados**

---

<sup>5</sup> SIMONS, H. (1996), *Apuntes del Seminario de Doctorado Interdepartamental sobre Autoevaluación Institucional*. Barcelona: División V de la Universidad de Barcelona.

por las escuelas eficaces. Los últimos datos del CIDE<sup>6</sup> (que señalan que lo que determina el rendimiento escolar es la extracción socio-cultural del alumno) nos sitúan de nuevo como 30 años atrás, con el Informe Coleman. En esta misma línea Scheerens (1992), a partir de una revisión de estudios sobre el tema de la eficiencia, elabora un cuadro que recoge las características de proceso que están asociadas significativamente con el resultado de los alumnos y el grado de fundamento empírico que existe sobre ello, cuestionándose hasta qué punto las características educativas del centro, que son manipulables, tienen una incidencia significativa sobre la educación y afirma que un mínimo del 75% de la varianza probada en los resultados obtenidos por los alumnos se puede explicar por factores tales como la inteligencia y el medio socio-económico, los cuales son casi imposibles de ser modificados por el sistema educativo. Es decir, en los 90's reafirma las ideas del informe Coleman, por lo que, a pesar del paso de los años, seguimos sin clarificar o avanzar en este tema.

|   | Base empírica fuerte | Base empírica media | Base empírica débil | Conjetura |
|---|----------------------|---------------------|---------------------|-----------|
| Incitaciones ambientales                |                      |                     |                     | X         |
| Participación de los padres             |                      | X                   |                     |           |
| Experiencia de los profesores           |                      | X                   |                     |           |
| Gasto por alumno                        |                      | X                   |                     |           |
| Política centrada en buenos resultados  |                      | X                   |                     |           |
| Dirección pedagógica                    |                      |                     | X                   |           |
| Consenso, cogestión de la planificación |                      |                     |                     | X         |
| Calidad de los programas                |                      |                     | X                   |           |
| Capacidad de evaluación                 |                      |                     | X                   |           |
| Orden y disciplina                      |                      |                     | X                   |           |
| Enseñanza estructurada                  | X                    |                     |                     |           |
| Tiempo destinado al estudio             | X                    |                     |                     |           |
| Consolidación de lo adquirido           | X                    |                     |                     |           |

Fuente: Scheerens, J. (1992), "Les indicateurs de processus du fonctionnement de l'école". En L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. París: OCDE-CERI, p. 73.

<sup>6</sup> MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1995), *Calidad de la Educación y Eficacia de la Escuela. Estudio sobre la Gestión de los Recursos Educativos*. Madrid: MEC/CIDE.

De hecho, las escuelas eficaces se caracterizan por: un fuerte liderazgo del director de la escuela, especialmente pedagógico (más que de gestión); un clima escolar cooperativo, que lleva al aprendizaje; estar centradas en las habilidades de aprendizaje básicas, resultado de un consenso entre todo el profesorado y el equipo directivo; hacer buen uso del tiempo de instrucción; la expectativa de los profesores de que los estudiantes son capaces de alcanzar altos niveles de rendimiento y un sistema de control y asesoramiento de los resultados del alumno ligado a los objetivos curriculares estipulados por el centro. Todos ellos son aspectos considerados importantes en el centro estudiado.

Respecto a los hallazgos generados por el estudio de caso en el parvulario, nos han permitido reafirmar nuestra comprensión de la calidad como tendencia a mejorar, más que como optimización de los resultados obtenidos.

Los resultados del estudio de caso han sido descritos en el capítulo décimo y no deseamos extendernos más de lo necesario, por lo que simplemente los recordamos de forma rápida.

Se nos han relevado como constataciones interesantes la importancia de la experiencia, de las rutinas, de las actitudes, de trabajar ejes transversales (como la alimentación o el consumo). Por otra parte, hemos podido "desmontar" tópicos como la importancia de los recursos económicos o el enorme condicionante que supone el espacio. En cambio, el tiempo de que disponen las maestras, la estabilidad u otras cuestiones que redundan en el "estado de ánimo" del profesorado y en cómo encara éste su tarea docente (estresante de por sí) son determinantes.

Entre los aspectos más positivos o que creemos (la investigadora y los participantes) más relevantes para la calidad de la educación y que han ido emergiendo en el capítulo 10, básicamente encontramos la coordinación del profesorado, el clima, el currículum integral, la satisfacción de las familias y la actitud del profesorado.

- Destacamos como especialmente interesante el continuo debate sobre lo que se hace. Ello redundan en la existencia de una línea educativa conjunta coherente que destierra la improvisación. Respecto a la coordinación, el grado de integración y de diálogo pedagógico intraciclo es realmente muy

bueno. Esta línea de coordinación se está iniciando también a nivel interciclos.

- El clima o ambiente entre el profesorado y, en definitiva, el *ethos* de la escuela ha sido señalado como otro factor determinante. El clima reinante es propio de una cultura colaborativa, estableciéndose relaciones de cooperación que crean un ambiente propicio al debate profesional y a la empatía personal y que revierten en el aula.

- Se trabaja para lograr un currículum integral, que valore por un igual el desarrollo emocional tanto como el intelectual. Se vela, pues, para que se desarrolle un currículum equilibrado, sin descuidar los aspectos sociales y emocionales de los alumnos y otorgando tanta importancia (quizá no en horas pero sí en valoración por parte del profesorado) a la educación física como a las matemáticas.

- Motivación del profesorado. La profesionalidad de los docentes unida a su "ilusión" por el desempeño de su trabajo redundan en su disposición hacia el cambio, la innovación y la formación (destaca su participación en proyectos de investigación, jornadas de formación, etc.). Como dicen las propias maestras "están abiertas a cosas nuevas". Por ello, hacen continuamente *placés* para cambiar aquellas situaciones o experiencias que se constata que no funcionan satisfactoriamente (biblioteca, rincones, espacio rígido,...). Un elemento clave en este proceso es el Plan de Formación Municipal, cuya modalidad básica es el asesoramiento en el centro, que ayuda a debatir sobre los aspectos que se desean mejorar y a buscar soluciones alternativas.

- La actitud del profesorado resulta esencial, tanto por lo que acabamos de comentar como por el talante que imprimen a las actividades del aula. Las maestras, con su modelo, ejemplifican actitudes de solidaridad, no sexismo, tolerancia,... que van más allá de la programación curricular de estos valores.

- Finalmente, como último aspecto positivo, destacamos el hecho de que el *output* del centro, medido a través del cuestionario de los padres, de los niños y de las pruebas de rendimiento, alcanza cotas notables. La

satisfacción de las familias y de los propios niños es, a nuestro juicio, un indicio que habla por sí solo del talante del centro y de la preocupación de los profesionales que en él trabajan por el desarrollo armónico de los niños. Por otra parte, la puntuación obtenida por los niños en las pruebas de nivel cognitivo, nos muestra que los niños progresan correctamente, alcanzando los objetivos educativos previstos para su edad.

Como aspectos menos positivos o a desarrollar (queremos poner de manifiesto que no son señalados por la doctoranda unilateralmente sino que nacen de las propias reflexiones de los implicados) encontramos los siguientes:

- Se impone una excesiva escolarización para la etapa educativa de la que se trata, abusando de estrategias y ritmos más propios de la etapa primaria.
- Ligado al argumento anterior, se halla el de la rigidez de los espacios. En el interior, el espacio quizá sea "demasiado escolar", especialmente en p-3, mientras que el espacio exterior se encuentra infrautilizado.
- En ocasiones pueden haber dificultades de comunicación en el aula. Existe una importante escasez de trabajo de expresión oral (que entendemos como muy importante no sólo como habilidad comunicativa, sino también como estructuradora del pensamiento y organizadora de las acciones propias). Esta falta de hábito de trabajar el lenguaje oral, junto con la dinámica escolar que acabamos de mencionar en ocasiones origina una deficiente comunicación en el aula.
- Existe la práctica imposibilidad de realizar adecuaciones curriculares individualizadas, tanto por el número de niños como por los diferentes niveles de éstos. A nivel intuitivo las profesoras conocen el nivel de cada niño (sus capacidades y ritmos) pero no generan actividades diferenciales (aunque sí lo toman en cuenta al realizar la valoración trimestral).
- Se producen algunas dificultades a nivel organizativo (como la relación con el profesorado especialista, que podría ser mucho más intensa o la coordinación con familias y con las guarderías para mejorar el inicio de la

escolarización, que debería ser más sistemática), pero se está avanzando en ambos terrenos.

• A pesar de la coordinación existente entre el profesorado, persiste el sentimiento de soledad de las profesoras frente a las exigencias crecientes de la sociedad y el aumento de niños con problemas de tipo emocional, social o psicológico, lo que, a su juicio y textualmente "hace peligrar la salud mental del profesorado" que, posiblemente, no posee una formación específica para afrontar estas nuevas y conflictivas situaciones.

Por todo ello abogamos por ...

- la necesidad de encontrar fórmulas que ofrezcan un ambiente ordenado y preparado pero a la vez den cabida a la iniciativa, la espontaneidad, la sorpresa;
- la creación de un ambiente que permita al niño experimentar, manipular sin entrar una dinámica tan escolar;
- el disponer de espacios claramente educativos (frente a la consideración de la educación infantil como servicio asistencial) pero donde las cosas básicas se cuiden al máximo;
- el esfuerzo de todos en aras de una mayor implicación de los padres;
- la necesidad de abrir nuevas vías y caminos de mejora para cada escuela (en cada centro podría disponerse de equipos de toma de decisiones centrados en la escuela, lo que Howell<sup>7</sup> ha denominado *Schools Centered Decision Making Teams* o SCDMT) y, especialmente,
- la necesidad de contar con más apoyo financiero e infraestructural desde la Administración educativa.

---

<sup>7</sup> HOWELL, J.F., "Using Profiles to Improve Schools". Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Annual Meeting**. San Francisco, California, abril, 1995. (Documento no publicado. Facilitado por el autor).

## 7. Consideraciones finales.

En un contexto como el actual, caracterizado por la recesión económica, ha empezado a tomar relevancia el tema de la calidad, para algunos entendido como la búsqueda de la mayor rentabilidad de las inversiones en educación, para otros como rendimiento de cuentas de los servicios públicos y para la mayoría como el paso lógico que se produce una vez escolarizada toda la población. Al margen de estas perspectivas hemos intentado en esta obra acercarnos a la calidad, como concepto que se ha de descubrir y redescubrir a cada instante por todos los implicados en la provisión y realización de procesos escolares.

Por otra parte, reiteramos nuestra apuesta por la calidad como tendencia de superación. Consideramos que la calidad está en el proceso porque tenemos la firme convicción de que, asociados a un proceso de calidad, de revisión de la propia tarea, de interés por mejorar, encontraremos unos buenos resultados. Por el contrario, si nos fijamos en los resultados, aunque éstos sean "buenos" no aseguran cuál ha sido el proceso para conseguirlos, que puede ser más o menos educativo, más o menos ético, más o menos participativo, más o menos democrático,... cuestiones todas ellas tan importantes como los logros a los que conducen.

Laffitte<sup>8</sup> nos acerca al concepto de **autopoiesis** aplicado a las organizaciones. Se trata de un principio organizativo referido a los procesos mediante los cuales los sistemas vivientes construyen sus componentes en función de operaciones y redes de interrelación definidas, con lo que nos remite al papel activo y necesariamente flexible que tienen las organizaciones en su construcción a través de la autorreflexión y autorrevisión, enfatizando la **importancia de las relaciones por encima de los inputs disponibles**. Asumimos plenamente esta idea.

En la presente tesis se ha pretendido, entre otras cosas, constatar la dificultad de mejorar la calidad de la educación, bajo la creencia de que ello no pasa exclusivamente por la escuela ni mucho menos por los profesores, a menudo, responsabilizados en exceso de los "*outputs*" del sistema escolar. Con ello se aboga por acciones conjuntas entre la escuela y otros servicios educativos y por políticas globales desde las autoridades educativas, que favorezcan la tan ansiada calidad. Sin embargo, a pesar nuestro concluimos, entre otras cosas, que un aspecto esencial es la

---

<sup>8</sup> LAFFITTE, R. (1993), **Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructuras de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental**. Tesis Doctoral (Universidad de Barcelona). Inédita, p. 42

**actitud y las cualidades del profesorado.** Decimos que "a pesar nuestro" porque somos conscientes del peligro que supone afirmar esto (riesgo de desprofesionalización, menor consideración social, ...) pero creemos que forma parte del rigor científico (en sentido amplio) aceptar aspectos que emergen de la práctica como importantes (y que los propios implicados señalan) aunque entren en conflicto con las creencias personales.

No queremos dejar de señalar que quizá no estemos seguros de qué favorece la calidad, pero existen condiciones indispensables sin las cuales no puede ofrecerse. Es el caso de disponer de una financiación mínima. La Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe (con la participación de 33 países) ha elaborado la Declaración de Kingston, en la que se señala la necesidad de: **asegurar la continuidad de las políticas públicas** y de generar mecanismos que permitan la estabilidad de los planes educativos; de **seguir incrementando los recursos destinados a educación** (elevando el % del PIB hasta el 6,5% desde el 4,4% actual); de utilizar las lenguas maternas aunque no sean las nacionales (pero en combinación con éstas) y, en definitiva, de **eleva la prioridad política de la educación**. Por otra parte, según el último informe de la OIT (Oficina Internacional del Trabajo) la educación es el sector que más sufre la reducción de gasto público, especialmente en los países menos desarrollados. En este momento en que se debate entre la equidad y eficiencia, en que cada vez los recursos públicos son más escasos, en que los profesores se hallan poco prestigiados y recompensados, mientras la sociedad les demanda progresivamente más atención a los nuevos problemas creemos que **las anteriores demandas son irrenunciables y deben de ser suscritas por todos**.

Al finalizar este trabajo nos quedan muchas preguntas todavía por resolver: ¿podría llegarse a una única definición de calidad?, ¿cuáles son los factores que más influyen en la calidad?, ¿cómo se sabe cuál es un buen centro escolar?, ¿es cierto que la "gente" sabe, intuitivamente qué escuela es buena y cuál no?, ¿es cierto que entre un colectivo de profesionales, éstos pueden reconocer cuáles de sus compañeros son buenos profesores y cuáles no?, ¿cómo explorar las creencias subyacentes a la noción de calidad de la escuela o del profesorado?, ¿qué demandan los padres y la sociedad en general a las escuelas?, ¿qué valoran de los profesores?, ¿qué puede ayudarnos a mejorar la calidad una vez hemos estudiado el nivel de satisfacción de todos los implicados?, etc.

A la luz de lo estudiado hasta el momento y de los interrogantes que aún se nos plantean, seguiremos profundizando en el ambiguo tema de la calidad. No obstante, debemos admitir que quizá no exista una respuesta a estas cuestiones pero mientras la buscamos estaremos acercándonos al tema que nos ha movido a realizar este trabajo y en el que todos debemos comprometernos: **la búsqueda de una educación de calidad para todos.**



Departament de Didàctica i Organització Educativa  
Divisió Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona



**TESIS DOCTORAL**  
**LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**  
**ANEXOS**

**Departamento de Didáctica y Organización Educativa**  
**Universidad de Barcelona**

**Programa de Doctorado "Innovación Curricular y**  
**Formación del Profesorado"**  
**Bienio 1991-93**

**TESIS DOCTORAL para optar al título de Doctor en**  
**Filosofía y Ciencias de la Educación**  
**Sección: Ciencias de la Educación**

**Doctoranda:**  
**Elena Cano García**

**Directora:**  
**Dra. María Pla i Molins**

**INDICE:**

**ANEXOS**  
**VOLUMEN II**

|   | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| <b>ANEXOS ESTUDIO DE CASO (CAPÍTULO 10)</b>                         |               |
| <b>Entrevista a la Directora (ED)</b>                               | 1             |
| <b>Entrevista a la Jefa de Estudios (<i>Cap d'Estudis</i>) (CE)</b> | 23            |
| <b>Primera Entrevista a las Maestras (EM1)</b>                      | 29            |
| <b>Segunda Entrevista a las Maestras (EM2)</b>                      | 53            |
| <b>Notas de campo o diario del primer curso (D1)</b>                | 103           |
| <b>Notas de campo o diario del segundo curso (D2)</b>               | 157           |
| <b>Análisis de Documentos (AD)</b>                                  | 193           |
| <b>Definición de calidad de las maestras (DQM)</b>                  | 211           |
| <b>Cuestionarios de las Familias.</b>                               |               |
| <b>Vaciado de las Preguntas Abiertas (QF)</b>                       | 225           |
| <b>Cuestionarios de las Familias.</b>                               |               |
| <b>Vaciado de las Preguntas Cerradas (QF')</b>                      | 237           |
| <b>Entrevistas a los niños (EN)</b>                                 | 255           |
| <b>Pruebas de Nivel Cognitivo de los Niños (PNCN)</b>               | 277           |
| <b>Adaptación de Test Boehm y Slater (1981)</b>                     | 279           |

|  | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| Traducción de la hoja de respuesta del test Boehm y Slater | 307           |
| Resultados de la Prueba de Nivel Cognitivo                 | 315           |
| Informe para las maestras                                  | 331           |
| <b>Sociograma (grupo-clase de p-5)</b>                     | 345           |
| <b>Análisis de categorías: los indicios</b>                | 349           |
| <b>Análisis de categorías: las categorías</b>              | 361           |
| <br>   |               |
| <b>ANEXOS PROPUESTA "MACRO" (CAPÍTULO 11)</b>              |               |
| <b>Propuesta de cuestionario para el profesorado</b>       | 375           |
| <b>Propuesta de cuestionario para las familias</b>         | 399           |
| <br>   |               |
| <b>OTROS ANEXOS</b>  |               |
| <b>Informaciones varias</b>                                | 409           |
| <b>Agradecimientos</b>                                     | 421           |
| <b>Correspondencia mantenida</b>                           | 425           |



**ENTREVISTA A LA DIRECTORA (ED)**

---

1 **ENTREVISTA AMB LA DIRECTORA (ED)**

2 **Guia de preguntes:**

3 *Sobre l'accés:*

4 Com vas accedir a ser directora? (Votació o nomenament)

5 Creus que és important haver estat escollida?

6 Per què t'hi vas presentar?

7 Creus que en aquell moment estaves prou preparada?

8 Consideres que t'haurien d'haver proporcionat alguna classe de formació? De quin tipus?

10 *Generals:*

11 Quines són les principals dificultats que suposa dirigir una escola?

12 Què és allò més satisfactori?

13 Què demanaries per a que la tasca et fos més fàcil?

14 Què n'opines de la LOPEG?

15 La gestió del parvulari resulta complicada? Per què?

16 *Sobre la qualitat:*

17 Com definiries la qualitat de l'educació?

18 Com creus que s'aconsegueix?

19 Com es pot valorar?

20 (Passar les mateixes preguntes que a les mestres i als pares)

21 *Sobre l'estil de direcció:*

22 Quines creus que són les principals qualitats que ha de tenir un bon director?

23 Com et definiries com a directora? Quin estil de direcció creus que tens?

24 Quant de temps et queda en el càrrec?

25 Penses introduir alguna innovació en aquest temps?

26 *Qüestions concretes (si s'escau):*

27 • Relació amb l'APA

28 • Pressupost

29 • Organització del currículum

30 • Aspectes disciplinars

31 • PEC: el teniu? procés d'elaboració, principals dificultats sorgides,...

32 • PCC

33 • Plantilla: disminució (com es viu) i substitucions (com s'adjudiquen, es pot triar?).

35 • Quan paguen els nens per les activitats extraescolars?

36

37 **Transcripció:**

3 8 E.- Elena<sup>1</sup>

3 9 T. Trini (directora)

4 0 I.- Irene (cap d'estudis; entra a mitja entrevista i intervé un parell de cops)

4 1 Entre mig de l'entrevista hi ha constants interrupcions: un nen es troba  
4 2 malament i truca a casa seva, ha de trucar que vinguin a arreglar la fotocopiadora,  
4 3 venen dos fax, truquen dos cops al telèfon, venen dues mestres preguntant coses  
4 4 puntuals,... És la feina de fer de directora.

4 5 *E.- Es tracta de fer algunes preguntes sobre la teva tasca com a directora i una mica*  
4 6 *com vas accedir i quines funcions fas, etc. Aleshores, com vas accedir al càrrec de*  
4 7 *directora: per votació o perquè ningú es volia presentar i et van nomenar, o com?*

4 8 T.- A veure, normalment nosaltres aquí ho fem per votació. A veure, cada 3 anys, al  
4 9 menys fins ara, ara canviarà això, però al menys era així com funcionava, quan un  
5 0 director surt elegit pel claustre i ratificat pel Consell Escolar, al cap de tres anys si no et  
5 1 vols tornar a presentar acaba la teva tasca i llavors, doncs, a partir del claustre o la gent  
5 2 es presenta voluntàriament o la gent proposa. En aquest cas voluntàriament raríssimes  
5 3 vegades es presenta gent, sincerament. Perquè és dur. Totes les feines són dures, però  
5 4 un càrrec d'aquest tipus, doncs si la gent ho volem fer una mica en consciència... és  
5 5 una feina molt dura. Són moltes hores i una tasca dura. Aleshores jo no em vaig  
5 6 presentar. Em van escollir. Em van presentar la gent del claustre, em van demanar que  
5 7 em presentés... Jo porto molts anys a l'escola i havia estat ja fa anys, havia estat  
5 8 directora dos anys. En el moment precisament que va haver-hi un canvi en el país,  
5 9 l'any del canvi democràtic va ser l'any que em va tocar. Van ser els dos anys que els  
6 0 recordo com una experiència molt dura però enriquidora i ja feia molts anys que feia de  
6 1 tutora. I jo sí que estava disposada a col.laborar amb l'equip de coordinació, però no a  
6 2 agafar la tasca de direcció.

6 3 I en aquell moment la gent m'ho va demanar i..., m'ho van demanar i com que, la  
6 4 veritat, la gent m'ho va demanar amb il.lusió, jo vaig dir en el claustre que d'acord,  
6 5 que em presentava, que comptava amb la col.laboració de tothom i que si era aixó,  
6 6 doncs endavant i fora. I em va escollir el claustre i em va ratificar el Consell Escolar.

6 7 *E.- Quants anys fa que ho ets?*

6 8 T.- És el segon curs. Llavors, de fet em quedaria el curs vinent però aquest any canvia  
6 9 la legislatura i aquest any ha d'haver-hi renovació de tots els centres de primària. O  
7 0 sigui, que no sabem el què passarà.

---

<sup>1</sup> En aquesta entrevista la E indica el nom de l'entrevistadora. A les entrevistes a les mestres, com que la inicial d'una d'elles també és la lletra E, s'ha optat per posar la J (de "Jo").

71 *E.- Creus que varia molt si t'has presentat tu voluntàriament o si t'han forçat una mica*  
 72 *els companys?*

73 T.- A veure, jo crec que depèn molt de la composició i de l'ambient del claustre. A  
 74 veure, hi ha gent que es presenta voluntàriament i no té el suport del claustre, no és  
 75 acceptada. Llavors, escolta, les coses no funcionen. Perquè aquí hem passat per totes  
 76 les experiències. En canvi, tant si et presentes voluntàriament com si t'ho demana el  
 77 claustre, si hi ha el suport del claustre i cadascú del claustre té la seva tasca,... per mi  
 78 és important per a que les coses funcionin. Per mi és la base més important.

79 *E.- En el moment que vas accedir, creus que estaves prou preparada o que et mancava*  
 80 *algun tipus de formació inicial que t'haguessin donat o... o bé com que tu ja havies*  
 81 *estat directora et va ser fàcil?*

82 T.- A veure, a mi el fet d'haver estat aquí ja fa bastants anys dos anys a la direcció em  
 83 donava força tranquil·litat. Però a més a més, el que és important i aquí a l'escola  
 84 sempre intentem fer-ho, és quan hi ha el canvi de l'equip de coordinació mai és total.  
 85 Són tres persones. Sempre procurem que com a mínim quedi una persona de l'antic  
 86 equip de coordinació. En aquest cas, la Irene com a cap d'estudis va continuar i vam  
 87 pujar noves la Mercè com a secretària i jo com a directora. Això per un costat. Però per  
 88 l'altre costat, l'H. com a antiga directora va passar una informació tan ben donada...!  
 89 Que realment és allò que pugés amb un neguit, amb por de veure com te'n sortiràs  
 90 però a la vegada amb la tranquil·litat que saps que tens una colla de companys. Primer,  
 91 dintre de l'equip una persona que ja té un bagatge que representa la continuïtat almenys  
 92 en tot allò que ja s'ha estat fet i la persona que ha sortir que qualsevol cosa que no  
 93 t'hagi quedat clara pots recórrer a ella i bueno, la tens aquí mateix. És evident que és  
 94 molt important una sèrie de formació com a persona concreta que estas fent una tasca i  
 95 llavors al llarg de tot el curs des de l'Institut Municipal en els equips de coordinació,  
 96 concretament a directores i a caps d'estudis se'ns ha fet un curs de formació  
 97 permanent i els directores concretament hem fet un parell de cursos de gestió que a mi  
 98 em van ajudar moltíssim. Em van donar molta més seguretat, molta més tranquil·litat,  
 99 em van enriquir i em van donar això, una tranquil·litat per dir: el que estas fent és  
 100 correcte o el que estas fent no és correcte i has d'anar per aquest altre camí. I tot això,  
 101 doncs la veritat, sobre tot l'ambient que es respira en el claustre, amb tots els  
 102 companys. Això per mi és bàsic, perquè si no, no es pot tirar endavant.

103 *E.- A què creus que es deu que hi hagi aquest ambient? Perquè fa mols anys que hi ha*  
 104 *mols dels mestres i llavors ja us coneixeu molt entre tots o perquè tots compartiu una*  
 105 *mateixa filosofia, una mateixa manera d'entendre l'educació?*

106 T.- Primer, hi ha una qüestió important que és que el claustre és molt ESTABLE.  
 107 Tenir un claustre que fa anys que ens coneixem i que hem pogut anar discutint les

1 0 8 coses, que hem anat parlant de les coses, que potser en un principi no les veiem igual,  
1 0 9 i encara no les veiem tots igual però sí que hi ha ...

1 1 0 *E.- una certa línia...*

1 1 1 T.- Sí, un cert clima de diàleg, hi ha una línia més o menys, no totalment definida,  
1 1 2 perquè això és molt difícil quan s'és molta gent,... però sí que els trets principals la  
1 1 3 gent procurem... hi combreguem, m'entens? Això és molt important. El que cal dir  
1 1 4 també és que a vegades una persona o dues persones en un claustre poden fer molt mal  
1 1 5 i que aquesta experiència l'hem viscut, però que actualment i que fa una colla d'anys la  
1 1 6 gent que estem aquí ens entenem moltíssim, la qual cosa no vol dir que estem d'acord  
1 1 7 amb tot,...

1 1 8 *E.- Potser tampoc no seria bo...*

1 1 9 T.- Exactament, però hi ha un clima de confiança. Ara totalment d'acord, ... també  
1 2 0 enriqueix la diversitat, però que això et porta a discutir, a enriquir-te, a canviar i per a  
1 2 1 mi això és molt important. Vull dir, som un claustre que parlem molt, que discutim  
1 2 2 molt però jo penso que és enriquidor. Potser no som ràpids a arribar a conclusions  
1 2 3 perquè ens costa arribar a conclusions però quan hi arribem crec que estem tots bastant  
1 2 4 convençuts.

1 2 5 *E.- Per exemple, el PEC, vosaltres el teniu fet?*

1 2 6 T.- Nosaltres el Projecte Educatiu de Centre el tenim fet fa molts anys i l'hem de  
1 2 7 revisar. Tenim clar que l'hem de revisar perquè pensem que està molt desfasat, però  
1 2 8 com que el tenim fet i en línies generals ja hi creiem,... hi ha hagut molta més feina  
1 2 9 anar fent el Reglament de Règim Intern, ara estem fent lo del marc curricular, amb tot  
1 3 0 això estem... Pensa que no podem posar-nos a fer el PEC. El tenim fet ja fa molt  
1 3 1 temps.

1 3 2 *E.- I els Projectes Curriculars els esteu elaborant ara, no?*

1 3 3 T.- Estem elaborant ja fa una sèrie d'anys... Estem fent llengua i matemàtiques i  
1 3 4 aquest anys els hem d'acabar llengua i matemàtiques i tot lo altre ho estem avançant a  
1 3 5 poquet a poquet a partir de les reunions de cicle o les especialistes a través de la  
1 3 6 formació permanent d'especialistes que es fa a fora de l'escola a l'Institut Municipal:  
1 3 7 anglès, plàstica, música,... Tot això s'està avançant també però no a dintre com a  
1 3 8 claustre sinó com a especialistes a través de tots els especialistes de les escoles  
1 3 9 municipals.

1 4 0 *E.- El fet que, per exemple, al parvulari ve una assessora i els ajuda aquí dintre a*  
1 4 1 *l'escola amb els problemes concrets a elaborar el Projecte Curricular,... creus que és*  
1 4 2 *especialment positiu o que qualsevol altre tipus de formació permanent els hagués*  
1 4 3 *ajudat igual?*

1 4 4 T.- A veure, jo penso que és molt positiu. Al menys per nosaltres. Potser per una altra  
 1 4 5 escola no, però per a la nostra escola i per la gent que tenim a parvulari és molt positiu  
 1 4 6 i penso que ha fet avançar molt en molts aspectes. El parvulari, d'entrada, que tenim  
 1 4 7 aquí a (*nom de l'escola*), que és l'antic parvulari F., era un nucli aïllat... I això no era  
 1 4 8 bo. Llavors el pas de passar aquí i trobar-se amb una escola gran, que era molt més  
 1 4 9 gran que ara per ells va ser un pas molt difícil i se'ls hi va fer una muntanya que no  
 1 5 0 t'ho pots imaginar. Llavors penso que el fet de tenir assessors, formació permanent,...  
 1 5 1 els ha servit tant, els ha animat tant, els ha desangoixat tant... i no solsament això sinó  
 1 5 2 també el fet que la gent que som de primària també hem passat a coordinar el parvulari  
 1 5 3 i els hem aportat idees noves, veient que el parvulari és una cosa i primària és una altra  
 1 5 4 però que no són dos coses independents sinó que han d'anar totalment lligades, això  
 1 5 5 ha estat molt important. I encara et dic una altra cosa. També gent de parvulari, que  
 1 5 6 havia estat sempre a parvulari, el fet de veure clar de passar a primària i entendre que  
 1 5 7 això podia ser una cosa bona ha costat molt. Malgrat que ha costat, tot el procés ha  
 1 5 8 estat molt enriquidor i s'ha acabat valorant positivament. Perquè hem arribat aquí?  
 1 5 9 Doncs perquè hi han hagut uns assessors, una formació permanent, un intercanvi de  
 1 6 0 gent de primària i parvulari,... i a base de parlar-ne, discutir-ho i de provar-ho, doncs,  
 1 6 1 ara la gent, no cada any, però algun any,... diuen "vull passar a primer" o "jo a  
 1 6 2 parvulari".

1 6 3 *E.- Perquè a parvulari hi ha ara la Natàlia, l'Alba i l'Eulàlia que estava l'any passat*  
 1 6 4 *està a primària i la M. que estava a primària ha passat a p-5.*

1 6 5 T.- Sí, però pensa que no és el primer cas. L'H., que ara és l'especialista d'anglès  
 1 6 6 havia estat a parvulari, l'A.B. també, i tornen a estar a primària. O sigui, que ja portem  
 1 6 7 una colla d'anys i és bo... La L. n'és una altra, la L. havia estat molts anys a parvulari  
 1 6 8 i ara fa temps que està a primària i ha sigut bo tant per la gent que ha estat a primària i  
 1 6 9 ha passat a parvulari, com pels de parvulari que han passat a primària. Ha sigut un  
 1 7 0 enriquiment i això ens ha fet veure, doncs que s'havien de canviar coses tant a  
 1 7 1 parvulari com a primària. Vull dir que ens han ajudat molt aquests canvis.

1 7 2 *E.- A veure, una pregunta apart que és una curiositat: la P., exactament què fa? És a*  
 1 7 3 *dir,...és de l'equip directiu? és docent?*

1 7 4 T.- No. La P. és la Secretària de l'Escola. Com a funcionària de l'ajuntament, es  
 1 7 5 considera que les escoles municipals, cosa que no tenen les de la Generalitat, tenim  
 1 7 6 dret a tenir una secretària. I és personal no docent. El què passa és que la P. és tota  
 1 7 7 una institució a l'escola. És una persona meravellosa. Coneix la vida de l'escola, la  
 1 7 8 canalla la coneix, els pares la coneixen,... És una persona predisposada,... com no  
 1 7 9 m'hi han. I apart d'això, ja portem dos o tres anys que apart és l'administradora de  
 1 8 0 cantines, de la cuina. Té els dos càrrecs. És a dir, porta tot lo de menjador i és la

1 8 1 secretària de l'escola. Llavors ella fa tota la qüestió burocràtica... A més a més és com  
 1 8 2 una mica secretària meva, llavors "P., s'hauria de fer això o allò altre", trucades, ...  
 1 8 3 És una peça clau.

1 8 4 *E.- Això descarrega bastant l'equip directiu de tasques burocràtiques, no?*

1 8 5 T.- Molt, no t'ho pots imaginar. No t'ho pots imaginar. A més això també depèn de  
 1 8 6 l'actitud. Aquí hi ha una altre secretària i escolta'm... És que te'n pots refiar de tot. És  
 1 8 7 una persona meravellosa, de veritat, eh?. Però moltes coses de les que fa podria dir  
 1 8 8 "en el conveni no em toquen". I no, ella, el que li diguis i encara se t'ofereix. Bueno,  
 1 8 9 ja ho veus.

1 9 0 *E.- Sí, sempre està en tot.*

1 9 1 T.- Oh!. És que sort ne tenim de tenir-la aquí.

1 9 2 *E.- És això que hi ha la figura aquesta de l'administrador escolar que, de fet, alguns*  
 1 9 3 *centres del Ministeri de secundària ja l'estant tenint precisament per això per*  
 1 9 4 *descarregar perquè si no a la part més pedagògica no et pots dedicar gens...*

1 9 5 T.- Home és que és necessari. Tot i amb la secretària jo hi dedico podria dir que el  
 1 9 6 80% del meu temps a qüestions burocràtiques i la cap d'estudis és la que es dedica  
 1 9 7 més a qüestions pedagògiques. I jo m'encarrego d'aquestes tasques: quan has de rebre  
 1 9 8 pares, solucionar els problemes més greus un cop han passat per tots els punts que  
 1 9 9 han de passar si ja han arribat aquí, relacions amb l'exterior,... però la qüestió  
 2 0 0 purament pedagògica ho porta pràcticament la Irene com a cap d'estudis. Tenim les  
 2 0 1 reunions de coordinació que fem dues vegades a la setmana i ens mantenim informats.  
 2 0 2 Això és una cosa. Però llavors cadascú de l'equip de coordinació (direcció),  
 2 0 3 coordinem diferents cicles: la Irene coordina Parvulari i cicle inicial, la Mercè tercer i  
 2 0 4 quart i jo faig cicle superior de primària i cicle superior de bàsica. Llavors, clar,  
 2 0 5 aquesta part pedagògica sí que ens la distribuïm i posem en comú, de les dos reunions  
 2 0 6 de coordinació que fem a la setmana, una és per qüestions generals i l'altre és per  
 2 0 7 infomar de les qüestions de cicle.

2 0 8 *E.- Quines són les principals dificultats que suposa dirigir una escola? Quines són*  
 2 0 9 *aquelles tasques més difícils, més complexes?*

2 1 0 T.- A veure, per mi les tasques més difícils de vegades són solucionar les qüestions  
 2 1 1 burocràtiques, per la quantitat de temps que fan perdre. Per exemple, la qüestió de  
 2 1 2 manteniment del centre. Nosaltres aquí a l'escola no tenim els diners per manteniment.  
 2 1 3 Llavors això representa que cada vegada que hi ha un problema, has d'avisar al  
 2 1 4 districte. El districte doncs, a vegades ve ràpid, de vegades no, les reparacions les fan  
 2 1 5 molt malament, has d'estar avisant continuament, has d'estar enganxada al telèfon  
 2 1 6 cinquanta mil vegades,... I això no et pots imaginar la quantitat de temps que fa perdre  
 2 1 7 perquè a més a més és important: que falta un vidre, no pots tenir vidres trencats; que

218 tinguis la màquina de rentar espatllada,.. vol dir que no pots rentar tovalloles i no pots  
 219 canviar-les; que la qüestió de la neteja no et funcioni,... no t'ho pots imaginar.  
 220 Llavors, clar, això una de les solucions seria que els diners els tinguéssim l'escola i  
 221 que nosaltres poguéssim contractar els serveis que necessitem. Primer ens ho farien  
 222 més bé i estic segura que més econòmic. I ràpid. I si una empresa no et funciona, no la  
 223 tornes a avisar. Això tu no et pots imaginar la quantitat de temps i nervis que et fa  
 224 perdre. I això realment la directora n'és la responsable... Això seria una de les  
 225 qüestions. Jo sincerament, personalment tot el demés a mi no se'm fa cap muntanya.  
 226 També t'haig de dir que sóc una persona bastant optimista. I per sort tinc molts pocs  
 227 dies dolents. Ara, el dia que em llevo amb el peu esquerra, aquell dia ho veig tot  
 228 negre. Ara, tinc una gran sort que tinc molts pocs dies a l'anys d'aquests. Per tant,  
 229 preval la part optimista. I llavors, doncs, sí. Hi ha coses més dures,.. però... Jo no et  
 230 dic que de vegades la relació amb els pares pot ser dura, perquè de vegades doncs,... a  
 231 mi m'agrada tenir una relació bona amb els pares i les coses parlar-ne i intentar arreglar  
 232 les coses i per sort molt poques vegades et trobes que t'has de posar en el teu lloc i has  
 233 de dir "senyors les coses funcionen així" i per mi aquests moments també són molts  
 234 duros perquè...són desagradables.

235 *E.- Et violenten*

236 T.- Et violenten molt i a més saps que parlant la gent ens podem entendre. Però ja et  
 237 dic, són molt poques vegades, però potser són les situacions més... Ja et dic: el temps  
 238 que has de perdre per la qüestió del manteniment del centre i moments concrets ... o  
 239 algunes situacions concretes de relació amb els pares quan veus que parlant no es  
 240 poden arreglar les coses. Jo, pel demés, t'haig de ser sincera, no m'és difícil.

241 *E.- I el més satisfactori què és?*

242 T.- El més satisfactori per mi, sincerament, és veure que hi ha una bona relació entre  
 243 tota la gent que estem a l'escola i veure que tothom està donant jo penso sinó el  
 244 màxim, gairebé el màxim per a que l'escola tiri endavant. I per mi això és, de veritat,  
 245 el més satisfactori. Si no, jo crec que no es podria estar en un lloc així. Jo per mi, és el  
 246 millor. I veure que l'escola tiri endavant i amb il·lusió.

247 *E.- En relació amb una cosa que has dit abans, coneixes la llei que s'aprovarà*  
 248 *properament: la LOPEG, la Llei de Participació, Avaluació i Govern dels centres'*

249 T.- No la conec. Sé que sortirà. I precisament aquest any, nosaltres com a equip dintre  
 250 dels programes de formació de directores de centres, és una de les coses que discutirem  
 251 i tractarem.

252 *E.- No, era simplement per si la coneixies veure quina opinió et mereixia.*

253 T.- Doncs no, et diria una mentida.

254 *E.- T'ho dic perquè dóna més autonomia econòmica als centres: dóna als centres la*  
255 *possibilitat de llogar les instal.lacions, els equipaments, vendre les coses velles,... i*  
256 *també contractar serveis directament,...*

257 T.- En conec molt poca cosa perquè a partir del curs passat hi ha tota una part de gestió  
258 autònoma dels diners que ens donen als centres ja l'hem hagut de presentar a partir  
259 d'aquesta nova llei, però precisament la nostra escola com que era el primer any que  
260 agafava la direcció vam demanar que ens deixessin continuar amb el sistema antic i que  
261 a partir del curs..., perquè no va per cursos va per anys naturals, a partir del 96  
262 intentaria com a escola dintre del funcionament que preveu aquesta nova llei. En aquest  
263 moment encara no hi estem immersos. (Quedem en que li portaré l'avantprojecte de la  
264 LOPEG).

265 *E.- Sí, bé no està aprovada encara...*

266 T.- No, però per exemple a comptabilitat ja s'hi ha entrat.

267 *E.- El pressupost és difícil d'elaborar per vosaltres? \**

268 T.- No, perquè com que no tenim massa diners ho tenim molt clar: els diners que  
269 tenim els repartim en quatre o cinc vessants que són: qüestions de despeses  
270 didàctiques que és gairebé on fem entrar-hi el 75% dels diners; manteniment de  
271 l'escola en relació a petites reparacions que ens pot fer el conserge; despeses de  
272 transports, que són les despeses dels conserges per anar amunt i avall (a l'estar situats  
273 aquí dalt la muntanya de transport tenim bastantes despeses); documentació i lloguers  
274 (per exemple d'una tarima) o reparacions (dels aparells de música),...

275 *E.- Per material els nens paguen una cuota?*

276 T.- A veure, nosaltres com escola pública i aprovat pel consell escolar i per la comissió  
277 econòmica els nans pel material paguen una cuota anual i per les sortides també una  
278 cuota anual. La comissió econòmica un cop ha rebut tot el material, el distribueix.

279 *E.- En relació a la personalitat del director i a l'estil de direcció, quines creus que són*  
280 *les principals qualitats que ha de tenir un bon director?*

281 T.- Jo penso que un bon director ha de ser una persona que... no ha de ser tou en el  
282 sentit que si hi ha unes decisions preses pel claustre, ha de vigilar que es compleixin i  
283 si una persona no ho compleix, jo crec que li ha de dir. Les coses s'han de dir ben  
284 dites, però no es poden obviar. No es poden fer diferències amb els companys. Penso  
285 que és el pitjor disbarat que es pot fer. Penso que com a persones tu saps quin tacte  
286 has de tenir amb un i quin tacte has de tenir amb l'altre però això no vol dir que puguin  
287 haver-hi diferències i per mi, doncs això és lo principal. Perquè si no hi ha això,  
288 primer es creen molts malsentessos i es crea molt mal ambient. Jo és una de les coses  
289 que vaig dir quan em van dir per fer de director: jo em presentaré però sapiguen, em  
290 coneixeu prou bé perquè porto molts anys aquí, que sóc una persona bastant estricta...

291 Vull dir, que si hi ha una cosa que s'ha de fer, jo aniré sempre al davant, sempre i no  
 292 em fa por perquè penso que s'ha d'anar al davant i s'ha de donar exemple. Llavors, no  
 293 pots anar demanant puntualitat, demanar que la gent sigui responsable, demanar etc.  
 294 una sèrie de coses i anar al darrera. Que sapiguessin que en allò de "feta la llei feta la  
 295 trampa" jo no hi crec. Vull dir, que si hi ha una cosa que decidim i que se'ns demana  
 296 que hem de fer, jo demanaré que es compleixi, demanaré a la gent que ho compleixi i  
 297 que a la vegada també els hi demano que si hi ha alguna cosa en què no estan d'acord  
 298 també que me la diguin. Jo parteixo sempre de la base del diàleg. I hi crec amb això.  
 299 Si això no funciona, llavors doncs, ... no sé, l'escola ha de tirar endavant i si hi ha  
 300 xapuses l'escola no tira endavant. sóx anti "xapuses" cent per cent, ho sento molt, la  
 301 qual cosa no vol dir que jo sóc una persona que sé ser diplomàtica, no falsa, perquè  
 302 penso que són coses diferents,... i penso que la diplomàcia també és una eina que un  
 303 director l'ha de saber utilitzar, sobretot amb pares ...

304 *E.- Tenir una mica de mà esquerra a l'hora de dir les coses...*

305 T.- Exactament. Penso que això és molt important. Penso que és la base de que  
 306 funcionin les coses, perquè si no es crea un ambient de confusió, de que en aquest li  
 307 has deixat fer i a l'altre no li has deixat fer, que tu m'has dit i a l'altre li has deixat de  
 308 dir... i això, de veritat, no pot ser.

309 *E.- I les pressions... perquè si un cop cedeixes, doncs...*

310 T.- Ui, no pot ser. Aquesta és una de les coses que tinc molt clares. Precisament per  
 311 l'experiència que he vist a d'altres situacions que he viscut i això ha portat un  
 312 ambient... A part de que jo, com a persona, no hi crec,... però bueno, a més quan ho  
 313 comproves de coses que han passat t'acabes de convèncer de que no pot ser i segur  
 314 que m'equivoco més d'una vegada però bueno,... m'equivoco involuntàriament. I sóc  
 315 una persona que no em sap gens de greu de demanar perdó, vull dir, si veig que  
 316 m'equivocat, ràpidament a demanar disculpes perquè penso que som humans. I  
 317 reconèixer que t'has equivocat, doncs per mi és lo més sà del món. Dons, si t'has  
 318 equivocat demana disculpes i intenta de no tornar-te a equivocar i penso que això és  
 319 molt important també. No és ser orgullós i dir "jo no m'equivoco", no. M'equivoco?,  
 320 doncs sí, moltes vegades, ajudeu-me, que tots ens hem de... I penso que això és molt  
 321 imporant.

322 *E.- Segur, aquesta flexibilitat de saber escoltar...*

323 T.- Saber escoltar és molt important.

324 *E.- Normalment les decisions més importants de l'escola, primer ho decidiu al*  
 325 *claustre i llavors ho porteu al Consell Escolar simplement a que ho ratifiqui o s'intenta*  
 326 *que es prenguin conjuntament amb pares i alumnes, o com funciona això? I hi ha*  
 327 *hagut algun enfrontament de dir: el claustre opina això i després els pares s'hi oposen?*

3 2 8 T.- A veure, hi ha decisions que depenen exclusivament del claustre. El que no fem  
3 2 9 mai és a coordinació (equip directiu) prendre decisions. Nosaltres podem proposar.  
3 3 0 Sempre hi ha coses que et venen de dalt. Però les coses que s'han de decidir nosaltres  
3 3 1 les decidim per claustre. Ara bé, hi ha una sèrie de coses que no formen part només  
3 3 2 del claustre. I llavors tenim clar que nosaltres, com a claustre, anem al Consell Escolar  
3 3 3 amb una idea del que el claustre creu i llavors el Consell Escolar és qui pren la decisió i  
3 3 4 no sempre surt forçosament del claustre. Per sort gairebé sempre surt del claustre però  
3 3 5 hi ha un cas concret, que és el cas de les colònies, que no. Fa dos anys es va discutir  
3 3 6 aquest tema. Nosaltresensem que quan l'escola va decidir de fer colònies l'escola  
3 3 7 jugava un paper molt important en aquestes colònies del nens, però ara els nens ja van  
3 3 8 de colònies sense l'escola, fan cinquanta mil situacions, surten els caps de setmana,  
3 3 9 etcètera, etcètera i llavors nosaltres proposàvem fer colònies només a final de cicle,  
3 4 0 també per abaratir, perquè les colònies pugen molts diners. Això és una decisió de  
3 4 1 Consell Escolar i els pares no hi van estar d'acord. Mira, allò que el claustre tenia tan  
3 4 2 clar, ens hem hagut d'aguantar i per tal de no arribar a un enfrontament, arribar a una  
3 4 3 decisió de continuar fent colònies i d'aquí un parell d'anys o tres, tornar-ne a parlar.  
3 4 4 Perquè això hagués pogut ser un motiu d'enfrontament. I preferim no arribar a un  
3 4 5 enfrontament i potser d'aquí dos o tres anys els pares ho veuran d'una manera  
3 4 6 diferent. Si d'aquí dos o tres anys no ho veuen d'una manera diferent, jo crec que  
3 4 7 enfrontament no arribarà a haver-hi però pot haver alguna situació de petita tensió. I  
3 4 8 això també hi hem de comptar que de vegades hi és. Perquè no tothom ho veu igual.  
3 4 9 Però penso que tampoc una decisió pot ser que en el Consell Escolar surti la decisió  
3 5 0 que de colònies només es facin a final de cada cicle. Ara, la nostra idea és arribar a un  
3 5 1 consens, que és la millor manera de tirar endavant. Vull dir, que pares, alumnes,  
3 5 2 mestres, personal no docent no veiem de la mateixa manera, si més no, arribar a  
3 5 3 aquest consens. En aquell moment era impossible i vam dir, doncs deixem-ho estar i  
3 5 4 continuem fent colònies...

3 5 5 *E.- Si et poses fort en la teva posició pots generar una ruptura...*

3 5 6 T.- Porta molt mal ambient. I també per experiència a l'escola no hi volem arribar per  
3 5 7 poc que es pugui. I pensem que és bo parlar de les coses i de vegades per poder sortir  
3 5 8 endavant d'una cosa ho pagues molt car i tampoc si no t'és cap drama, doncs... Si un  
3 5 9 any més has d'anar de colònies cada curs, doncs, escolta'm, possiblement això hi haurà  
3 6 0 un moment que podrem arribar a un acord i a una decisió de Consell Escolar. Però  
3 6 1 normalment funciona això: decisions al claustre i el que es necessita que vagi a  
3 6 2 Consell, passa pel Consell Escolar. És la única manera que l'escola tiri endavant.

3 6 3 *E.- Sí, passa pel Consell però és a partir d'una proposta del claustre o venen moltes*  
3 6 4 *propostes dels pares?*

365 T.- Mira, dels pares, venen molt poques propostes, la veritat sigui dita. I saps perquè?  
 366 Primer depèn del tipus de pares que tens. Nosaltres tenim uns pares molt  
 367 col.laboradors. Però són pares que... a veure, són guerrers en certes coses i en altres  
 368 coses ens tenen molta confiança en el claustre. I penso que això és important. Llavors  
 369 què passa? Que les propostes que venen donades pel claustre, llavors ells se les  
 370 emporten, les discuteixen, en parlen en les reunions que fan de l'AMPA, no  
 371 directament al Consell. I llavors ens les porten modificades o ampliades o hi ha algun  
 372 punt a discutir. I inclús a nosaltres ens pot semblar bé. però normalment propostes,  
 373 propostes, ells no en porten masses. Poden portar propostes que no representen les  
 374 qüestions més fortes del funcionament de l'escola. Habitualment venen del claustre,  
 375 llavors en el consell els pares les agafen i es discuteixen i s'arriba a un acord. Per  
 376 exemple, el PAC surt d'aquí. Ho portem al Consell Escolar. Els pares s'ho miren. Hi  
 377 ha un temps de revisió. Llavors en el Consell s'aprova. Però les dos parts, tant  
 378 mestres del claustre, com els pares, ho han mirat, ho han analitzat i en tot cas allà  
 379 s'aprova, o es fan propostes o es dóna el vist-i-plau. Normalment es porta molt  
 380 elaborat des del claustre.

381 *E.- I la participació en general dels pares?*

382 T.- La participació general de pares no és massiva però els que hi participen pensó que  
 383 ho fan amb molt bona fe, amb molta continuïtat. I penso que això és important. Ara, la  
 384 participació no és massiva, i penso que és bastant general a tot arreu... Però els que  
 385 participen són aquells que responen i que no se'n cansen, de moment.

386 *E.- Ara ve una pregunta molt difícil: si haguéssis de definir la qualitat de l'educació,*  
 387 *com ho faries?*

388 T.- Aquí, al centre?

389 (Arriba l'Irene i riu de la pregunta)

390 T.- Et refereixes en concret a la qualitat de l'educació aquí al centre com l'hauria de  
 391 definir?

392 *E.- Sí.*

393 T.- A veure. Jo, en quant a qualita sempre he pensat que sóc una persona molt  
 394 exigent. Penso que de vegades és una mica de vici meu i m'és difícil ser objectiva. Per  
 395 tant, quan parlaré de la qualitat d'educació en el centre potser ho faré des d'un punt de  
 396 vista força subjectiu i una mica pel que jo penso...

397 *E.- Sempre és subjectiu.*

398 T.- Però jo potser més per lo que em conec. A veure, jo podria parlar-te la qualitat  
 399 d'educació en aquest moment... no em seria difícil dir-t'ho precisament per tota una  
 400 experiència de molts anys que porto aquí a l'escola. Jo quan parlo de qualitat de  
 401 l'educació en el centre puc dir que n'estic bastant contenta, bastant orgullosa. I t'ho dic

402 amb molta sinceritat. Quan dic això no vull dir que hem arribat al màxim perquè costa  
403 molt i mai jo penso que s'hi arriba però per mi la qualitat d'educació en el nostre centre  
404 ve donada per què les coses no les fem així d'una manera...

405 *E.- Improvitsada?*

406 T.- ... improvitsada sinó que intentem analitzar les coses. Les coses, fixa't, es parlen:  
407 en els nivells, en els cicles, hi ha la formació permanent, es parla amb el claustre...  
408 Llavors, abans no fem una cosa, doncs s'ha discutit molt. Per mi això ja porta que hi  
409 hagi una qualitat d'educació. Això de que "cada maestrillo tiene su librillo" s'ha  
410 acabat. S'ha acabat i et puc dir que en el centre això s'ha acabat. Poden quedar petites  
411 coses, perquè això és molt difícil. Cada mestre és com és i doncs, combregant en què  
412 les coses han de ser discutides, analitzades i portades a terme, una vegada s'han  
413 discutit, doncs encara pot sortir aquella petita cosa personal de cada mestre...

414 *E.- Allò de quan tanques la porta de l'aula els nens són teus...*

415 T.- I això és el que jo et puc dir que segur que existeix: aquelles petites coses que quan  
416 dic ... són inevitables, potser m'agradaria que no existissin, però que saps que  
417 existeixen. Però, a veure, sé que fins i tot quan passen coses d'aquestes doncs, amb  
418 certa subtileza i certa diplomàcia, doncs són coses que es poden anar parlant i que mica  
419 en mica es poden anar subsanant no al cent per cent però sí que es poden anar subsanant  
420 i la gent és receptiva. La majoria de la gent és força receptiva. Ara, doncs jo tinc molt  
421 clar que hi ha coses que s'escapen i que es continuaran escapant. Es continuaran  
422 escapant perquè una escola pública doncs, desenganyem-nos, no és una escola privada  
423 on hi ha un senyor que mana i quan una persona no fa el què li diuen, no segueix el  
424 què és la idea de l'escola o d'aquell senyor, o "ho fa o vostè se'n ha d'anar"... En una  
425 escola pública això no. Però en canvi tenim altres coses que penso que són bones a  
426 l'escola pública, que possiblement el fet de que no t'imposen les coses fa que te'n  
427 vagis adonant de que sí que cal canviar i que és molt important anar conjuntament i no  
428 fer les coses perquè sí perquè a tu et semblen bé sinó perquè hi ha un col·lectiu que ha  
429 decidit que ha de ser d'aquella manera. I jo penso que això és molt positiu a l'escola  
430 pública. Al menys a l'escola pública intentem que això funcioni. Llavors, qualitat  
431 d'ensenyament a la nostra escola, dintre d'escola pública, jo podria dir que n'estic  
432 força contenta. Evidentment falta molt a fer però si tenim una cosa molt positiva és que  
433 la gent té ganes de que les coses es facin ben fetes i avancem per a que es faci encara  
434 molt més bé. Per tant, n'estic contenta, sincerament.

435 I.- Jo crec que la paraula és aquesta: "ganes". La il·lusió és bàsica.

436 T.- Sí, és bàsic.

437 I.- Si un equip té il·lusió, ganes de millorar i de canviar... I un altre cosa que has dit  
438 típica de l'escola pública que és el consens.

439 T.- Sí, sí.

440 I.- Aquí hi ha un (ininteligible) que treballa en equip perquè les coses es consensuen. I  
441 això no sempre és així en altres llocs.

442 E.- *No. Jo he tingut alguna alumna mestra de parvulari d'escola privada que ha volgut*  
443 *introduir alguna innovació i no l'han deixat o que a començament de curs li donen els*  
444 *tres llibres de fitxes i els ha d'acabar sigui com sigui. És a dir, que també hi ha gent*  
445 *amb moltes ganes que no pot fer...*

446 T.- Sí que n'hi ha.

447 I.- Molts. I a més què passa? Que només et deixen introduir canvis amb la certesa que  
448 sortiran bé. Si no, no.

449 E.- *Es busquen més els resultats?*

450 I.- Llavors és difícil. Perquè cal saber que quan es prova una cosa hi ha un període  
451 d'experimentació, s'avalua i si va bé, bé i si no, doncs, escolta'm, no ho fem més.

452 E.- *Clar...*

453 (Interrupció).

454 E.- *Tu has dit que estas bastant contenta de la qualitat de l'escola però que això no vol*  
455 *dir que hagueu arribat al màxim. Aleshores, per millorar, què creus que us caldria?.*

456 *Quins aspectes creus que són essencials per aconseguir una major qualitat?*

457 T.- Mira, jo hi ha una cosa que considero bàsica, que és la il.lusió, les ganes de  
458 treballar, les ganes de tirar endavant. Però amb això sol no és suficient. Una de les  
459 coses que penso que ens manca, ens manca molt als professors de primària és  
460 TEMPS. Per a mi això és bàsic. Nosaltres tenim una gran quantitat d'hores que estem  
461 amb els nanos. Inclús aquí voldria afegir que de les escoles municipals som les escoles  
462 que gaudim de formació permanent aquí a l'escola, etc. però no podem avançar el què  
463 voldríem i el què la il.lusió ens dóna per avançar perquè ens manca temps. Llavors jo  
464 penso que, de veritat, una de les coses que s'haurien,... que l'Administració hauria de  
465 tenir en compte és que si volen que els mestres de primària, a més a més de la il.lusió  
466 que tenim i de les ganes de millorar la qualitat de l'ensenyament,... s'hauria de tenir en  
467 compte el temps: temps per poder dedicar a la nostra formació i a millorar la qualitat de  
468 l'ensenyament.

469 Perquè de veritat, les hores que tenim no són ni molt menys suficient. Perquè les  
470 poquetes hores que tenim: que si ara tenen gimnàstica, doncs vinga, ens podem reunir  
471 els dos mestres de nivell, però fas el treball diari, prepares el treball de la setmana,  
472 estas fent el tercer nivell de concreció en aquell moment, però això és una cosa... és el  
473 nostre pà de cada dia, no és per poder millorar. Llavors, cada quinze dies tenim ...

474 E.- *Clar, així no es pot engegar cap projecte.*

475 T.- Certament... Tenim reconegudes unes hores de gestió, que és cada setmana: tenim  
476 o claustre, o formació permanent o cicle. Tenim aquest temps, però, de veritat,...

477 E.- *Quantes hores són a la setmana això?*

478 T.- Són cinc hores a la setmana de gestió. També tenim l'hora per rebre pares. Però,  
479 de veritat, no sé si és que no ho sabem fer prou bé o que considerem que no és  
480 suficient. De veritat, ho hem intentat de cinquanta mil maneres diferents...

481 I.- Jo penso que el que ens falta aquí a l'escola, suposo que és general, però jo veig  
482 aquí: ens falta avançar amb més coherència. És a dir, que la continuïtat entre un curs i  
483 l'altre o entre un cicle i l'altre sigui més gran. I una mica això és el què fem ara als  
484 departaments.

485 T.- I també en els intercycles. Per a que hi hagi aquesta qualitat una de les coses  
486 necessàries però que en podem fer molt poques al llarg de l'any són, a part de la  
487 formació permanent, són els intercycles. Els intercycles en podem fer màxim un al  
488 trimestre. I són importantíssims. Perquè és el dia que ens trobem els mestres del cicle  
489 inicial amb cicle mitjà o cicle inicial amb parvulari i llavors anem analitzant aquelles  
490 coses de cohesió, de coordinació,... que això també seria millorar la qualitat de  
491 l'ensenyament. I per a això sí que tenim poc temps: perquè si fem cicles, no tenim  
492 intercycles,... Una mica més de temps ens aniria molt bé. I potser també una mica de  
493 ser nosaltres una mica més àgils. Que jo penso que això és una crítica que ens hem de  
494 fer. De vegades donem moltes voltes sobre el mateix i això jo penso que és una mica  
495 defecte de la nostra manera de ser. Jo suposo que hi ha altres persones, altres cultures,  
496 altres maneres de fer

497 E.- *... que són més operatives, oi?*

498 T.- Sí. Jo dic que la geografia marca molt a la gent i aquí de vegades jo penso que  
499 estem... Jo sóc una persona, per exemple molt nerviosa, que ... en el sentit que quan  
500 estic a una reunió i veig que fa una estona que estem donant voltes sobre el mateix, em  
501 poso molt nerviosa. "Si això ja fa una hora que ho estem dient" ... i pensa que això és  
502 una cosa que ens marca, la manera de ser de nosaltres. O sigui, jo reclamaria més  
503 temps però també una mica que nosaltres sapiguéssim ser una mica més àgils, una  
504 mica més coherents. Però això ja forma part de nosaltres, que n'hem d'aprendre  
505 també. I n'estem aprenent, de mica en mica anem millorant. Amb una mica de temps  
506 aniríem més bé i millorariem aquesta coherència. Perquè penso que en lo altre anem  
507 avançant molt i, com diu la Irene, si a més a més entre els cicles millorés la coherència,  
508 seria un grau de millora dintre d'aquesta qualitat. De vegades ens perdem amb això.  
509 Treballem molt en un cicle i l'altre també però ens deixem doncs certes llacunes o  
510 coses que repetim molt en un lloc i en un altre i potser alguna cosa no l'hem fet. I això  
511 penso que en aquest moment, hi estem entrant bastant perquè ens en hem adonat que

5 1 2 per aquí fallem. I penso, doncs, que és un element també bo per millorar en aquest  
5 1 3 sentit la qualitat d'ensenyament.

5 1 4 *E.- I com creus que es valora la qualitat. Perquè hi ha gent que diu "Aquella és una*  
5 1 5 *bona escola". En què es fixen per saber si una escola és bona?*

5 1 6 T.- Per part dels pares?

5 1 7 *E.- Sí, per part dels pares i també per tu personalment: com valoraries la qualitat?*  
5 1 8 *Mitjançant quins aspectes o quins "resultats", entre cometes?*

5 1 9 T.- Jo, des del meu punt de vista, per diverses vessants. Hi ha una vessant a nivell  
5 2 0 cognitiu: els coneixements del nano, que per mi és molt important. Però hi ha una altra  
5 2 1 vessant, que és la vessant de participació o de com s'arriba a aquests nivells  
5 2 2 cognitius. I per mi les dues coses han d'anar lligades. A mi que els nanos en surtin  
5 2 3 amb uns nivells cognitius molt alts però que ha sigut a base d'empollar, de no  
5 2 4 participar, ... per mi això... no ho valoro com a molt important. A veure, una escola  
5 2 5 on els nens participin molt i tot això però que els resultats d'uns nivells cognitius no  
5 2 6 siguin suficients, per a mi ... tampoc no ho valoro. Per a mi el més difícil és saber  
5 2 7 conjuminar una participació per part de les criatures dintre de com aquests nivells  
5 2 8 cognitius se'ls fan seus. Per mi això és el què és difícil. Però que, alerta, aquestes dos  
5 2 9 coses s'han de tenir molt clares. I per mi han d'anar paral.leles. És com jo valoraria la  
5 3 0 qualitat d'ensenyament d'una escola. A veure, com es valora des de fora la qualitat  
5 3 1 d'ensenyament? Aquí pots trobar-te de tot. Encara que jo penso que, per sort,  
5 3 2 concretament a la nostra escola es valoren cada vegada més aquestes dues coses.  
5 3 3 També tens els pares que no entens perquè te'ls porten, perquè critiquen tot el què fas,  
5 3 4 doncs "aneu a una altra escola", perquè és una contradicció i no és bó ni pels vostres  
5 3 5 fills ni per vosaltres. Però per a que això funcioni és molt important la tasca que  
5 3 6 podem fer dintre de l'escola amb els pares. És a dir, a les reunions de pares, a les  
5 3 7 entrevistes particulars,.. donar a conèixer la línia d'escola, donar a conèixer el  
5 3 8 Reglament de Règim Intern de l'escola,... És a dir, que tota la vida de l'escola no  
5 3 9 quedi per dintre de l'escola sinó que els pares en siguin partíceps. I és la manera que  
5 4 0 els pares puguin avaluar les dues coses. I si les dues coses no van paral.leles,... si  
5 4 1 nosaltres no fem valorar les dues als pares, és impossible que ho valorin així. Llavors  
5 4 2 els mestres ho veiem d'una manera i els pares d'una altra. Aquí allò important és que  
5 4 3 ho veiem tots de la mateixa manera. I que, sobretot, si uns pares no ho veuen així,  
5 4 4 doncs, parlem-ne, participeu,... Per això també és important que els pares també  
5 4 5 sàpiguen participar de la vida de l'escola. Què vol dir que sàpiguen participar? Que  
5 4 6 vinguin a les reunions de pares, a les entrevistes, que participin a l'Associació de  
5 4 7 Mares i Pares de l'Escola, que si mai es fa alguna xerrada per la millora dels seus fills  
5 4 8 o de la línia d'escola també en participin, etc... Encara que cal dir que la participació, i

549 això és un mal general, és petita. I per què és petita? Jo crec que hi ha un sector de  
550 pares que ja hi confien a l'escola i aniran a les entrevistes i a les reunions però en  
551 certes altres coses ja hi confien, ja ens deixen fer... Per tant, per mi, la valoració... i  
552 penso que cada vegada més els pares valoren la qualitat d'una escola, tenint en compte  
553 aquestes dues vessants que van molt lligades. Perquè a veure és molt important que el  
554 nano sàpiga participar a l'escola, al funcionament de classe, etc, però han d'haver-hi  
555 uns resultats, i uns resultats palpables, que tant ha de veure el propi tutor com els  
556 propis pares. El nen ha de créixer en tots els sentits. Perquè el nano quan acabi la  
557 primària ha de tenir uns coneixements de partida, una manera, un tarannà, una  
558 metodologia de sortida, que podrà ser diferent al centre que continui però els  
559 coneixements segur que els hi demanaran als nanos. Llavors això no ho podem  
560 oblidar. Per tant, les dues coses.

561 *E.- I a parvulari creus que són les mateixes coses o que hi ha una més important que*  
562 *l'altre?*

563 T.- A veure, a parvulari jo crec que són les dos coses, però, és clar, què són els  
564 coneixements dels nens de parvulari?. Compte! Per mi no és el mateix que per  
565 primària... Inclús nosaltres en aquest moment ens estem plantejant si el què estem fent  
566 és correcte perquè ja ... l'any passat precisament, dintre de la formació permanent de  
567 parvulari es van fer una sèrie de sortides tant a Espanya a visitar diversos parvularis,  
568 aquí mateix a Barcelona a veure llars d'infants, a Dinamarca o Holanda, ara no me'n  
569 recordo,... per veure realment si el què estem fent és el correcte. I tot això porta a fer  
570 una sèrie de plantejaments: què és el què s'ha de fer realment a parvulari?.

571 *E.- Sí, et genera una sèrie de reflexions.*

572 T.- Això, unes reflexions: cal que els nens siguin sempre a la seva taula, a la seva  
573 cadira? ...

574 *E.- Sí, cal que s'hi estiguin sempre?*

575 T.- ... sempre? O cal potenciar unes altres coses: les vivències, la continuïtat de la vida  
576 de la llar,...? Hi ha uns elements que hem de donar conjuntament casa i escola per  
577 preparar-los per quan passin a primària. I per mi lo important aquí és que estem en  
578 aquest punt, que no estem convençuts que el què estem fent és el correcte.

579 *E.- És important posar en dubte el què es fa.*

580 T.- Doncs a parvulari ara estem en aquest punt.

581 *E.- Sí, vaig fer una entrevista a les mestres de parvulari l'any passat al juliol i*  
582 *acabaven d'anar a veure les llars d'infants i van sortir tots aquests dubtes: vols dir que*  
583 *no ho fem massa escolar? vols dir que la distribució de l'espai és correcte? I tantes*  
584 *fitxes?*

585 T.- Doncs estem en aquest punt. I això és molt important. Que no vol dir rebutjar tot el  
 586 què estem fent sinó replantejar-ho. Aprofitar el què estem fent bé i modificar altres  
 587 coses, hi ha coses que potser tenen més sentit. Podem innovar. A l'anar a les llars i  
 588 potser que s'han de treballar més aquests altres aspectes per a que quan el nano passi a  
 589 primària han d'haver-hi altres elements. Per exemple, l'especialitat de plàstica no hi  
 590 era. Llavors nosaltres aquest any a la B. se li ha donat una hora per coordinar perquè  
 591 tota la qüestió plàstica és importantíssima... Jo sé que la B. els hi està donant moltes  
 592 idees. Doncs, pel fet d'haver-li donat una hora a la setmana ella no ho pot donar però  
 593 el fet de que dongui idees és importantíssim i que les mestres les analitzin. Estem en  
 594 aquest punt: el què estem fent no està malament però no va a missa, compte!,  
 595 replantegem-nos-ho. I és un treball que la Irene, que aquest any ho coordina, està  
 596 procurant que es discuteixi i es parli i es vegi com hem d'anar modificant la línia del  
 597 parvulari. No és el mateix educació infantil i primària: són dos situacions, dos edats  
 598 diferents. La llei ja ho diu: educació infantil i primària. Ha d'haver-hi una gradació  
 599 per a que el canvi no sigui fort però cada cosa és diferent. Ha d'haver-hi després  
 600 també un pas cap a la secundària i això l'escola ho ha de tenir en compte i anar fent una  
 601 gradació.

602 E.- Sí, és essencial el fet que no hi hagi una ruptura entre primària i infantil i també  
 603 entre el segon cicle d'infantil, el parvulari, i el primer, la llar d'infants. I potser caldria  
 604 fer un traspàs més suau.

605 T.- Sí. Com que estem en aquests edificis... vénen nens de diferents llocs. I en canvi  
 606 aquí sí hem aconseguit una miqueta el pas de parvulari d'infantil a primària perquè  
 607 portem una colla d'anys. Els nens l'últim any ja fan una sèrie d'activitats perquè saben  
 608 que l'any que ve aniran a l'altre edifici. Al primer trimestre de primària també fan  
 609 alguna cosa de parvulari per a que el canvi no sigui tan fort. penso que aquest pas  
 610 l'hem aconseguit bastant. En canvi, haurem d'aconseguir de treballar el pas de llar  
 611 d'infants, encara que venen de diferents llocs, al parvulari. En som conscients i anem  
 612 mirant com ho anem millorant.

613 E.- Hi ha una cosa important que de vegades no es té en compte, jo al menys no he  
 614 trobat a l'analitzar alguns instruments d'avaluació de centres, com és que el nen vingui  
 615 content a l'escola. I moltes altres informacions que, en ser qüestionaris tancats, no  
 616 tenen cabuda, la riquesa de l'aula no es pot copsar bé...

617 T.- Sí, que vingui content és tan simptomàtic...

618 E.- Sí, que vingui content i comenci a adquirir gust per aprendre coses, curiositat,...  
 619 és essencial, per mi. I potser és una mesura de qualitat i no es té en compte.

620 T.- Home...!

621 E.- Els pares sí, potser

622 T.- Els pares sí la ténen en compte i nosaltres potser la valorem menys. No la valorem  
623 menys,... però la verbalitzem menys.

624 E.- *Intuitivament ho sabem,...*

625 T.- Exacte, quan els pares et diuen "és que venen tan contents". Llavors sabem que la  
626 cosa mínimament funciona, va bé. És un element importantíssim. Ho tenim en  
627 compte. I quan et ve un pare i et di "és que el nano, abans de venir té mal de ventre",  
628 escolta, diem "què éstem fent?, què passa?" i això ens preocupa moltíssim perquè vol  
629 dir que alguna cosa no funciona, de manera inconscient vol dir que alguna cosa no  
630 estem fent prou bé.

631 E.- *L'any passat vaig passar uns qüestionaris als pares de parvulari. Després els hi*  
632 *vaig passar els resultats a les mestres. I tots van dir que el nen venia content a l'escola.*  
633 *Ningú va dir que no.*

634 T.- Sí, els van pujar aquí dalt i estaven tan satisfetes...!

635 E.- *És que ja és una indicació. Tenir gust per venir a l'escola...*

636 T.- Ahir mateix, recordava els de p-3 quan van venir , i els vaig veure. Ahir ja  
637 semblava que feia tant de temps que estaven a l'escola. Les bessones... li dic "on vas,  
638 Cristina", perquè sortia de la fila i diu "Vaig a sopar", ja com si portés aquí molt de  
639 temps... Ja cap no plorava... Al matí encara hi ha algú que fa una mica... però bé...  
640 Inclús l'Helena vaig entrar un moment i era l'hora d'anar a música amb l'Agnès i  
641 anava tota soleta i es va asseure. I ningú li havia de dir... Què vol dir?...

642 E.- *Sí, que en poc temps s'han avançat en molts aspectes d'hàbits escolars...*

643 T.- Sí, i els pares jo penso que cada vegada exigeixen més a les escoles. És a dir, que  
644 es valora el nivell...

645 I.- ...però també es valora molt la qualitat de la relació que hi ha a l'escola i això clar,  
646 la gent ho detecta. Si és una escola acollidora, si és una escola que margina, si és una  
647 escola que la relació es cuida, ... això segur que es veu. Per tant, si a l'equip hi ha  
648 cohesió això es trasllueix molt més.

649 E.- *El que passa és que encara queden estereotips sobre el què és una bona escola.*  
650 *Moltes vegades hi ha unes creences...*

651 T.- Ui! Sents unes coses de vegades...!

652 E.- Aquest any venia a la revista Dunia, que ja veus, és una revista ...

653 T.- Sí però que moltes dones la veuen.

654 E.- *Exacte! Qui no la compra la pot veure a la "pelu" o al metge. I venia una guia amb*  
655 *les cent millors escoles d'Espanya.*

656 I.- Sí senyor, ho vaig veure.

657 E.- Jo vaig escriure una carta... que no m'han contestat, dient-los que en base a quins  
658 criteris havien fet aquella selecció, per què hi havia un 78% de privades i la resta

- 659 públiques, quins preus tenien aquelles escoles, qui es podia permetre portar el seu fill  
660 a una escola geogràficament apartada i cara,...
- 661 I.- I es valoren només els resultats? I en relació a quines entrades? Com eren els  
662 alumnes?
- 663 *E.- Es clar, de quin nivell social, cultural i econòmic ...*
- 664 T.- I quins nens hi entren?
- 665 *E.- ... Clar, la selecció que es fa.*
- 666 T.- Perquè n'hi ha que no hi entren. Perquè pots tenir molts diners però si ets burro ja  
667 no hi entres...
- 668 *E.- La selecció prèvia, el nivell socio-cultural i les possibilitats que té aquell alumne a*  
669 *casa seva per adquirir coneixements... I els resultats també poden ser enganyosos*  
670 *perquè cada escola els pot valorar d'una manera diferent, aplicant un barem diferent,*  
671 *... El fet que un nen tingui una mitjana de notes no vol dir res, depèn del barem que*  
672 *apliquis.*
- 673 T.- Exacte... Jo això de la Dunia no ho vaig veure però vaig veure alguna cosa similar  
674 en un diari. Es veu que era l'any de parlar de la millor qualitat de l'ensenyament en  
675 certes escoles així... I també em vaig indignar bastant quan ho vaig llegir. Encara hi ha  
676 molta gent que té aquesta idea. I gent que no t'ho pensaves i parles amb ells i... és  
677 així la cosa.
- 678 FI.

**CONVERSACION CON LA JEFA DE ESTUDIOS (ECE)**

---

1 **XERRADA O ENTREVISTA AMB LA CAP D'ESTUDIS (IRENE)**  
 2 **(ECE):**

3 - *Metres quadrats edifici?*

4 No se sap.

5 Es preveu una reestructuració de l'espai. Aquesta reestructuració ja va ser  
 6 iniciada quan van pujar el parvulari del F. a aquí. En el futur, tindran de p-3 a 6è i  
 7 ESO. Per a això faran:

8 . Convertir la biblioteca (enorme!) en 3 aules.

9 . Traslladar la biblioteca a l'actual aula de material.

10 - *Espai de biblioteca*

11 A més de convertir la biblioteca (enorme!) en 3 aules i traslladar la biblioteca a  
 12 l'actual aula de material, es proposen dotar la nova biblioteca d'un mobiliari nou i  
 13 funcional. Van presentar un projecte didàctic a l'IMEB per a poder muntar aquesta  
 14 proposta i ha estat acceptada. Intentaran fer-la més pràctica i dinamitzar-la. El fons  
 15 antic del què disposaven l'han traspasat al centre de recursos Artur Martorell i  
 16 pràcticament no s'han quedat cap document d'aquest tipus. Fins ara no s'havia dedicat  
 17 ningú a la biblioteca. En tot cas, la gent s'havia anat fent la biblioteca de classe. Aquest  
 18 curs l'Agnès (els dilluns al matí) més dues mares més l'Anna Gassol (des de l'IMEB)  
 19 més una noia de pràctiques de biblioteconomia han començat a endreçar i catalogar el  
 20 què hi havia. Fins ara la Biblioteca restava tancada, però ara es potenciarà. La Teresa  
 21 dedicarà, durant el curs 95-96, previsiblement unes quantes hores a Biblioteca (per no  
 22 deixar-ho passar ni un curs més).

23 - *Espai d'Educació Física:*

24 Els cursos de 1r. i 2n. fan un dia educació física a l'escola i un altre dia a les  
 25 Piscines Picornell (el fet de ser tant a la vora permet fer-ho des dels punts de vista  
 26 econòmic, temporal i de seguretat).

27 - *Història de l'Escola:*

28 Al 1914 es varen crear ... (nom de l'escola). Va ser la primera escola municipal  
 29 de Barcelona. La seva primera directora va estar ... (nom de la persona, una  
 30 conegudíssima pedagoga). L'escola va nèixer per nens amb dificultats respiratòries.  
 31 Va estar inspirada en les escoles a l'aire lliure alemanyes i impreganada per la  
 32 filosòfica de l'Escola Activa.

33 - *Professorat:*

34 # Actualment hi ha:

35 \* 26 mestres, dels quals hi ha:

36 . 17 tutores (p-3, p-4, p-5, 1r., 2n., 2 grups de 3r., 2 grups de 4t.,  
 37 2 grups de 5è., 2 grups de 6è., 2 grups de 7è i 2 grups de 8è)

3 8 . 3 de l'equip directiu

3 9 . 6 especialistes

4 0 \* 1 mainadera.

4 1 # Pel curs 95-96 disminuirà un tercer i, per tant, hi haurà:

4 2 1 línia de p-3 a 3r.

4 3 Doble línia de 4t. fins 8è.

4 4 S'eliminarà un aula, amb la qual cosa hi haurà 16 tutors.

4 5 La disminució d'una aula suposa l'eliminació d'una ratio d'1,5 professors. Per

4 6 això, un any n'eliminen un i a l'any següent, dos, i així aconseguixen aquesta ratio

4 7 1,5. Però, com solucionar-ho? Hi ha dues opcions:

4 8 1) Eliminar un especialista:

4 9 Hi ha especialista de música, educació física i anglès. Educació física i anglès

5 0 ocupen més hores setmanals (2,5 i 3, segons els cursos, respectivament). Es podria,

5 1 doncs, prescindir d'un especialista d'educació musical i treballar-ho cada tutora.

5 2 2) Que algú de l'equip directiu passi a fer de tutora

5 3 Actualment, qui està alliberat de tutories (compte! no de classe)?:

5 4 . Directora

5 5 . Cap d'estudis

5 6 . Secretària

5 7 . Les 6 especialistes

5 8 S'ha optat per aquesta segona via i la Mercè (secretària) passarà a fer de tutora,

5 9 amb la qual cosa ja no podrà fer la gestió dels recursos i les sortides, ni la coordinació

6 0 i reforç al parvulari. Com que es considera que al parvulari es necessita algú de reforç

6 1 a les diferents aules, així com algú que pugui fer les substitucions en cas de malaltia o

6 2 absència de la tutora i que aquesta persona no pot ser cada cop un substitut diferent (és

6 3 a dir, "per no entrar en la roda de primària") (INDICI DE QUALITAT), l'Agnès

6 4 passarà a fer la feina de la Mercè.

6 5 Pel curs 1996-97, 7 persones hauran de deixar l'escola. Qui marxarà? Hauran

6 6 de deixar-ho la Mercè, la Imma,... I abans, al 95-96 ho haurà de deixar la Meritxell de

6 7 5è. o la Isabel (8è), que, malgrat portar molts anys a l'escola, va demanar excedència i

6 8 ara ha de començar a comptar antiguitat des de la seva reincorporació.

6 9 I és que al 96-97 s'iniciarà l'ESO, tancaran un aula (que vol dir que caldrà

7 0 abaixar una persona més de plantilla)

7 1 Però, com decidir qui marxarà? Consensuadament es va optar pel criteri

7 2 antigüitat per mantenir-se en el lloc de treball. A no ser que algú marxi voluntàriament

7 3 (per aprovar oposicions, CRP,...), haurà de marxar "qui ha arribat últim". Al final,

7 4 han de quedar 16 ó 17 professors/es.

75 Per què tanquen una línia i passen a tenir ESO i tenen molta demanda de  
 76 parvulari i primària i, per exemple, l'escola Mossen Cinto Verdaguer (assegurar), que  
 77 està a la mateixa zona està obrint una altra línia (per absorbir la que ells estan tancant)?.

78 A més de les professores del parvulari el centre compta amb la següent  
 79 plantilla:

| Curs | Professor/a | Títol                                   | Data* |
|------|-------------|---|-------|
| 1r.  | M.E.        | Mestra (estava a parvulari)             | 1979  |
| 2n.  | C.A.        | Mestra                                  | 1988  |
| 3r.  | H.G.        | Mestra                                  | 1979  |
| 3r.  | E.B.        | Mestra                                  | 1979  |
| 4t.  | A.B.        | Llda. Pedagogia (Terapeútica)           | 1981  |
| 4t.  | L.A.        | Mestra (estava a parvulari)             | 1975  |
| 5è.  | R.G.        | Mestra                                  | 1981  |
| 5è.  | M.J.        | Mestra i llda. en Geo. i H <sup>a</sup> | 1991  |
| 6è.  | M.O.        | Mestra (informàtica)                    | 1973  |
| 6è.  | S.B.        | Llda. en Psicologia                     | 1985  |
| 7è.  | M.P.        | Mestra i Llda. en Geo. i H <sup>a</sup> | 1985  |
| 7è.  | J.R.        | Llat. en Pedagogia (Terap.)             | 1988  |
| 8è.  | I.C.        | Mestra i Llda. en Geo i H <sup>a</sup>  | 1994  |
| 8è.  | T.P.        | Mestre i serà llat. en Geo i H          | 1985  |

80 \* Data incorporació a l'escola

81

82 Especialistes:

| Especialitat      | Nom     | Títol                    | Data |
|-------------------|---------|--------------------------|------|
| Música            | Agnès   | Mestra (interina)        | 1994 |
| Música            | C.M.    | Mestra + Conservatori    | 1979 |
| Educació física   | Antònia | Mestra (interina)        | 1991 |
| Educació física   | M.S.    | Arquitecte tècnic        | 1994 |
| Educació plàstica | B.P.    | Mestra                   | 1986 |
| Anglès            | P.G.    | Mestra i llda. en Pedag. | 1989 |

## 83 Equip directiu

| <b>Càrrec</b> | <b>Nom</b> | <b>Títol</b>     | <b>Data</b> |
|---------------|------------|------------------|-------------|
| Directora     | Trini      | Mestra           | 1975        |
| Cap d'Estudis | Irene      | Llda, Psicologia | 1987        |
| Secretària    | Mercè      | Mestra           | 1987        |

84

85 Cal destacar que la mitjana d'edat és relativament baixa i tots són dones excepte  
 86 2 homes. Això, creiem, condiciona el treball que es porta a terme en tant que són  
 87 persones d'una formació pedagògica dins la metodologia activa pròpia de l'Escola  
 88 Nova. Qui no ha rebut una formació inicial en aquest sentit ha pogut, si més no,  
 89 gaudir d'una formació permanent (lligada inicialment al Moviment de Renovació  
 90 Pedagògica i posteriorment al Pla de Formació Municipal) que l'ha acostat a aquesta  
 91 perspectiva educativa.

92 Veiem, d'altra banda, el gran percentatge de llicenciats/des que hi ha. Aquesta  
 93 formació de grau superior ens indica, d'una banda, de l'interès per seguir formant-se  
 94 de molts membres del claustre (molts disposen d'una llicenciatura a més dels estudis  
 95 de magisteri) i d'altra banda, l'enriquiment que suposa per l'escola i l'alumnat  
 96 disposar de professionals amb una formació diversa i versàtil.

97 Es pot constatar la diversa antiguetat dels diferents membres de la plantilla: els  
 98 més antics porten més de vint anys a l'escola (des del 73) i els més nous tot just van  
 99 entrar al curs 1994-95 (en règim d'interinatge). Aquesta composició creiem que és  
 100 positiva en tant que es van incorporant noves persones, amb noves maneres de fer,  
 101 noves perspectives i noves tècniques i coneixements però el gruix de la plantilla  
 102 presenta una gran estabilitat (la mitjana de cursos que porten al centre és de 12 anys) i,  
 103 conseqüentment, una gran entesa. Així, els nous arribats ens van incorporant a una  
 104 cultura compartida que passen a assumir i alhora poden anar introduint innovacions  
 105 que, donat el caràcter obert del professorat, s'emprenen amb il·lusió i ganes de  
 106 millorar.

**PRIMERA ENTREVISTA A LAS MAESTRAS (EMI)**

---

1 **ENTREVISTA MESTRES (FEBRER, 1995) (EM1):**

2 N = Natàlia

3 A = Alba

4 E = Eulàlia

5 J = Jo

6 I = Imma (noia de pràctiques que s'incorpora poca estona).

7 P = Pepa (entra un moment).

8

9 **Guia de qüestions:**

10 - Porten els nens una muda a la bossa? Sí o no i per què?

11 - Tema immersió: fins a quin punt dificulta la comunicació? Per exemple, l'Alba  
12 contesta més en castellà.

13 - No he vist mai usar la biblioteca d'aula o el racó de lectura.

14 - Per què el mètode global de lecto-escriptura?

15 - Per què lletra script i majúscula?

16 - Com definireu la metodologia de l'escola?

17 - Per què no es treballa per centres d'interès/projectes? Per què fitxa pastenaga, fitxa  
18 casa en lloc de realcionar-ho tot amb un interès del nen?

19 - Per què no es fa servir material Montessori, Decroly, Goldschmied?

20 - Podriau explicar el pla de formació?

21 - Quin és el problema de les mainaderes (carta porta)?

22 - Com és la coordinació amb els especialistes? Manca més interrelació.

23 - En funció de què es decideix on van la Mercè i la Pepa?

24 - Com avaluar si passen per tots els tallers? N'hi ha alguns (de lectura o escriptura que  
25 la mestra assenyala però d'altres no). Ex: Cuineta, xinxetes: hi ha nens que van molt i  
26 altres molt poc. És important saber per on passen? Per què no controlar-ho?

27 - Això té relació amb els informes d'avaluació. És important valorar la integració del  
28 nen o nena. Cada quant es fan? Es va més enllà de les creuetes?

29 - Per què estones tan llargues per tallers? Van variant i no acaben cap "feina". No seria  
30 millor més pautat (sobre tot pels més grans), és a dir, més torns d'activitat amb menys  
31 temps/torn?.

32 - Qui fa les graelles ordinador amb nens i quadricules?

33 - Justificació jornada intensiva (massa per p-3).

34 - Psicòloga escola. Com funciona?

35 - Cada quan hi ha reunió/entrevista amb els pares?

36 - Quina és exactament la utilitat a p-4 de l'activitat Què menjarem avui? i enganxar els  
37 rètols a la pissarra.

3 8 - Quina és la utilitat exacta dels titelles a p-5?.

3 9

4 0 **Temes interessants:**

4 1 - Mestra con a model.

4 2 - Nens que marginen altres nens.

4 3 - Existència de diferents tipus de nens.

4 4 - Dificultat de la tasca de fer de mestra.

4 5 - Malgrat el treball conjunt, impromta personal de cada mestra.

4 6 - Diferències entre grups de nens (p-4!).

4 7 - Importància dels recursos: Mercè i els especialistes (Agnès, ...).

4 8 - Teniu un plànol de l'escola?.

4 9 - Parlar retall diària AVU I (30/I/95): Història de l'Escola: creieu que condiciona el treball que s'hi fa?.

5 1 - PEC

5 2 - Programacions: fins a quin punt les seguïu i fins a quin punt són un tràmit?.

5 3 - Qui porta la biblioteca del centre? Hi aneu algun cop?

5 4 - Aneu al centre de recursos?

5 5 - Qui porta la part econòmica?

5 6

5 7 **Transcripció**

5 8 *J.- Jo he fet una mica de resum de 3 ó 4 idees de coses que m'han semblat i*  
5 9 *m'agradaria que les discutíssim, perquè, clar, potser jo veig una cosa i em dieu doncs*  
6 0 *no, no?. Per exemple, una cosa que havia apuntat és que de vegades, quan es fan els*  
6 1 *tallers podria ser interessant tenir un sistema per controlar i avui he vist que tú tenies*  
6 2 *(Eulàlia) i que els nenes s'anaven apuntant, per exemple i no m'havia fixat. No sé si*  
6 3 *les altres ho teniu. És a dir, que a lo millor veig coses però estan malament (no les he*  
6 4 *interpretat bé) i no m'he fixat prou bé, perquè, ... aquí ho teniu....*

6 5 *E.- No, no és que no t'hi hagi fixat, és que ho he introduït fa molt poc. La última*  
6 6 *vegada que vas venir, no hi era.*

6 7 *J.- Ah!.*

6 8 *A.- I a 4 anys no ho fem.*

6 9 *E.- Ara, en canvi, hi ha control de tallers, perquè els hi costa molt, és una cosa*  
7 0 *feixuga. Jo penso que hauríem de trobar un mètode que es poguessin controlar sense*  
7 1 *que fos tan feixug. Perquè... "Ens apuntem", vinga una fila de nens a apuntar-se*

7 2 *N.- Perds molt de temps.*

- 73 A.- Home, ja ho vas fent, perquè jo, encara que estigui a una taula, treballant un taller  
 74 concret, per exemple, mentre van joc simbòlic, ja em poso de forma que els veig  
 75 reflexats en el mirall i vaig controlant una mica així.
- 76 J.- Ja.
- 77 E.- Sí, però de vegades pot ser que algú se t'escapi.
- 78 J.- Sí, perquè pot ser que els nens vagin sempre als mateixos llocs i a lo millor una  
 79 capacitat la treballin molt i altres molt poc. Hi ha nens i nenes que només van a la  
 80 cuineta. Sempre s'estan allà a l'estona de tallers de joc i no passen mai per xinxetes o  
 81 cotxes o construccions... Si es proposen diferents possibilitats de joc és perquè es  
 82 considera que totes són importants en tant que cadascuna obliga el nen a treballar un  
 83 aspecte (socialització, coordinació viso-manual, llenguatge, prensió,...)... Ja sabem  
 84 que al fer qualsevol activitat ho treballen tot però potser hi ha tallers que fomenten una  
 85 cosa més que l'altre i si un nen no passa mai per un taller...
- 86 E.- Sí, clar això no és bo. Això ho hauríem de controlar més però no hem trobat  
 87 encara la fórmula que sigui dinàmica i que ens ho permeti fer-ho. No, perquè es creen  
 88 cues, els nens no ho fan, ... no ens serveix.
- 89 A.- Sí.
- 90 E.- Això mateix de tenir una llista i que s'apunten...
- 91 N.- A més, amb els petits no es pot fer.
- 92 E.- Ara tenim la llista i el llapis penjant de la paret. Això hauria de portar després a que  
 93 per part nostre revisséssim la llista i diguéssim tu vas aquí i tu allà perquè et falta...
- 94 J.- Sí, però això potser aniria en contra de l'esperit dels racons en el sentit que cada  
 95 nen esculli què vol fer.
- 96 A.- Sí, és positiu que, excepte els tallers de treball que els poses per taules i ja  
 97 controles qui fa què, les estones de joc, juguin a lo que vulguin.
- 98 J.- ... A més, uns nens passen de racó en racó sense transició. No s'hauria de "forçar"  
 99 que fossin tota l'estona al mateix taller?.
- 100 N.- Home, depèn de les edats...
- 101 E.- Sí, però és cert que de vegades van d'una banda a l'altra sense ton ni son.
- 102 A.- És difícil d'arreglar.
- 103 E.- Tot això no ho hem acabat de pensar.
- 104 (...)
- 105 J.- Què us volia preguntar? Ah, sí. Teniu alguns materials que heu fet vosaltres a la  
 106 classe, per exemple aquell que és de fotografies dels nens amb els seus noms  
 107 d'associar,...no sé si ho vaig veure a la teva classe
- 108 A.- Sí

- 1 0 9 *J.- Són de tipus decrolià o així . Per què no feu servir altre tipus de materials, per*  
1 1 0 *exemple de tipus Montessori, o a p-3 alguna cosa de la Goldschmied que es pugui*  
1 1 1 *adaptar (perquè la majoria és per més petits)...?*
- 1 1 2 E.- Potser perquè no ho tenim perquè no ho coneixem suficient... Què és això de la  
1 1 3 Goldschmied...?
- 1 1 4 N.- Sí, n'hem sentit parlar
- 1 1 5 *J.- Allò de la panera dels tresors i el joc heurístic...*
- 1 1 6 N.- Sí, allò que fan a les escoles bressol.
- 1 1 7 A.- Sí, sí, allò que fan a les escoles bressol, de la panera dels tresors i tot això que ens  
1 1 8 van ensenyar. Te'n recordes Eulàlia? Ah, no, que tu no vas venir a Nens i Nenes.
- 1 1 9 *J.- Sí, material inespecífic...*
- 1 2 0 N.- Sí, sí.
- 1 2 1 *J.- I potser alguns de 3 anys podrien fer...*
- 1 2 2 E.- Ara, estem obertes a tot, estem oberts a tot. Nosaltres no estem  
1 2 3 tancades a res, a cap cosa.
- 1 2 4 A.- I al F. (nom de l'antic parvulari), tu no vas venir quan ens el van ensenyar,  
1 2 5 Eulàlia?.
- 1 2 6 E.- Sí, però no m'en recordo d'això.
- 1 2 7 N.- Però la Goldschmied no era també un tipus de fitxes?.
- 1 2 8 *J.- No, el que proposa bàsicament és treballar amb material inespecífic, la panera dels*  
1 2 9 *tresors... S'utilitza més per nens més petits... I per p-3...*
- 1 3 0 N.- Generalment com que tots venen ja de guarderia i ho han treballat ja als 2 anys, no  
1 3 1 ho continuem, no ho posem.... Però es pot intentar.
- 1 3 2 E.- Però vull dir, vaja , sí que es pot intentar. Nosaltres no és que diem: "Fem el  
1 3 3 mètode x" i ja està i estem tancat a la resta de mètodes.
- 1 3 4 N.- I el mètode Montessori ... (fa cara de no agradar-li gaire).
- 1 3 5 E.- També hi ha coses que estan bé del mètode Montessori. Hi ha altres coses que  
1 3 6 estan desfasades... A què et refereixes tú quan dius el mètode Montessori?
- 1 3 7 *J.- No al mètode, potser a alguns materials concrets, no seguir tampoc tot el mètode...*  
1 3 8 *potser introduir alguns materials puntuals*
- 1 3 9 N.- El color, les textures...
- 1 4 0 *J.- Sí...coses d'aquestes, material sensorial i...*
- 1 4 1 A.- N'haviem tingut
- 1 4 2 E.- N'havíem tingut al F. (nom de l'antic parvulari) fa anys ja, fa molts anys.
- 1 4 3 N.- Ho havíem fet, perquè teníem materials de l'IME?.El teníem...
- 1 4 4 *J.- I com funcionava?*
- 1 4 5 N.- No ho utilitzàvem

- 146 A.- Al principi, el vam fer servir una mica, quan ens el van portar, però després...
- 147 E.- Què era: allò de resseguir les lletres?.
- 148 N.- No...
- 149 A.- No, les games de colors, aquells potets, els olors.
- 150 N.- Els teixits,...
- 151 J.- *Però també, lletres amb paper de vidre.*
- 152 N.- El paper de vidre,...
- 153 J.- *No funcionava.*
- 154 E.- No, no és que no funcionés, no el vam fer servir gaire. Potser al principi...
- 155 N.- No, no,...
- 156 A.- No debem ser montessorianes... (riuen).
- 157 N.- Jo vaig estar molts anys en una escola Montessori i no va funcionar.
- 158 J.- *Per massa rígid? Per què?*
- 159 N.- No ho sé, perquè hi ha coses de Montessori, ... Montessori ja s'ha passat una mica ...
- 161 E.- És que jo penso que hi ha coses de Montessori que sí que es podrien fer, inclús,
- 162 segurmant, i coses que tú dies que Decroly,...
- 163 A.- Home, Montessori és allò de resseguir, no?
- 164 J.- *Sí.*
- 165 A.- Doncs jo de vegades els hi faig resseguir el número amb el dit, després agafar el
- 166 llapis, ... O sigui, que els hi faig fer coses...
- 167 E.- O sigui, flashos de Montessori, per què no? O sigui, no, no és un pecat, però, no
- 168 sé com dir-t'ho...
- 169 J.- *És clar...*
- 170 N.- No sé, però jo el que trobo és que Montessori és tot una mica, no sé, molt escolar,
- 171 molt preparat, molt estereotipat.
- 172 E.- Molt estereotipat...
- 173 N.- Vull dir, són coses que no serveixen a la realitat.
- 174 J.- *No tenen massa relació amb la realitat.*
- 175 N.- Llavors a mi no em motiva i suposo que als nens a lo millor els hi motivaria molt
- 176 però no els hi trobo la gràcia...
- 177 J.- *Això és important perquè...*
- 178 E.- És que tot això es pot treballar amb materials molt més reals, no?, molt més
- 179 propers.
- 180 N.- I ho treballes potser d'una altra manera. Són coses molt més
- 181 E.- Això està exclusivament preparat per això, allò per lo altre,...
- 182 J.- *Molt dirigista*



- 220 N.- S'intenta.No sempre, perquè de vegades no pot ser...
- 221 A.- Però moltes vegades. Però no totes, que n'hi hagi alguna, perquè també tot el dia
- 222 parlant d'animals, que vagin a música i més animals, a educació física i més
- 223 animals,... però alguna cançó, alguna cosa sí.
- 224 E.- I és que els centres d'interès nostres tampoc no són exclusius ...
- 225 A.- No.
- 226 E.- A veure, és que és un rotllo que tot s'hagi de fer del tema que tens programat. No,
- 227 no. Si els nens et suggereixen un tema sobre l'orca Ulisses perquè l'Anna G.
- 228 anirà a l'estiu, per veure-la a Estats Units,... s'ha d'aprofitar.
- 229 N.- L'any passat va a anar a París, l'Anna G.
- 230 J.- És això, quan has demanat aquest matí qui ha anat a París jo m'he quedat...3 ó 4
- 231 han anat.
- 232 E.- Ja has vist, l'Aniol, l'Anna,...
- 233 A.- L'Anna P. no ve de colònies perquè se'n va a veure l'Ulisses.
- 234 E.- A EE.UU.?
- 235 A.- No sé. No ho crec. Perquè a més a més la seva mare està embarassada però m'ha
- 236 dit "no vendré de colònies porque me voy a ver a Ulises"...
- 237 E.- Bueno, li han dit això per enganyar-la... Bueno és igual, és igual, la qüestió és que
- 238 ... què deiem ara?
- 239 A.- Això. els nens, quan se'n van a veure l'Ulisses.
- 240 J.- Que quan sorgeix un tema d'interès com el de la orca Ulisses...
- 241 E.- Ah sí, exacte!. Es parla d'aquell tema i es deixa de banda l'altre. Ara que estem
- 242 fent? Carnestoltes, doncs molt bé, doncs també es tracta, però hi ha mil i un temes que
- 243 als nens els interessin. Perquè també això de ...de tan exclusiu,...de
- 244 J.- ...de lligar-ho tot...
- 245 N.- A més és impossible. I és difícil seguir una programació. O sigui, tens una
- 246 programació i penses avui faré això i després avui no fas això ni molt menys, fas una
- 247 altra cosa
- 248 A.- Fas una cosa molt diferent.
- 249 N.- O penses "i demà..." i demà la vida et porta cap allà. Bueno, la vida són els
- 250 nens.
- 251 J.- I a més a més que és bo també això d'improvitzar en el sentit de que si tenen un
- 252 interès aquell dia o a un s'ha trobat una cosa quan venia cap aquí, aprofitar-ho, no?
- 253 perquè és motivador per a ells.
- 254 E.- Home, és clar.
- 255 J.- I moltes vegades programes i dius "això ho faré avui" i després se t'allarga 3
- 256 dies...això passa.

- 257 N.- Real, real.
- 258 E.- O al contrari, o un tema que tens programat per una setmana, als dos dies ja se t'ha
- 259 esgotat, no? I dius i ara què faras més si estan ja fins el monyo, pobrets, doncs una
- 260 altra cosa diferent.
- 261 *J.- Després hi ha un altre problema que és la diferència dels ritmes de treball. I això*
- 262 *destorota molt perquè hi ha el típic que li dones una fitxa i en dos patades "pim, pam"*
- 263 *ja te l'entrega i l'altre que s'està allà, amb calma,...*
- 264 A.- Hi ha qui és lent, perquè n'hi ha de lents. Perquè, a mi, què em passa? El que les
- 265 fa, les té totes fetes i el què és lent, se li queda allà tot el plec. Al final els hi colocaries
- 266 a la carpeta sense fer ja ...
- 267 *J.- Sí, sí.*
- 268 A.- És que molts s'estan allà...
- 269 *J.- I és que és realment un problema...*
- 270 N.- I és que els que els hi costa més, sempre tenen papers per fer, tenen papers per tot
- 271 arreu,...
- 272 *J.- Sí, sí. A veure, en funció de quins criteris es decideix on va la Mercè a cada*
- 273 *moment i on va la Pepa? Perquè la Pepa normalment s'està molt a p-3, no?*
- 274 N.- Hi ha un horari...
- 275 A.- ...que es decideix a principi de curs
- 276 *J.- I, per exemple, quan hi ha un taller de treball que requereix més esforç...*
- 277 E.- A veure, la Mercè ve 2 dies a la setmana i les mestres, l'A un dia i jo a classe de la
- 278 N un dia, llavors generalment ja...
- 279 A.- Com que saps el dia que et ve ja tens preparat algo per ella.
- 280 E.- Tens programat el "paller??" que li endosaràs (riuen)... És veritat.
- 281 A.- Ja saps que ve ella i que farà una cosa concreta, ...que li tens preparat.
- 282 *J.- I per fer els informes d'avaluació que tinc aquí preparat els models que em vau*
- 283 *passar...*
- 284 E.- Sí, a veure,...
- 285 *J.- ...la informació la recolliu a partir de 2 ó 3 activitats que feu o... una mica...*
- 286 *Home! Tens la impressió de com funciona el nen en general però...*
- 287 A.- Llavors, si tens coses que nos saps, agafes i fas com una mena de exàmen.
- 288 *J.- Una prova...*
- 289 E.- Nosaltres li diem exàmen però pobrets, no...
- 290 A.- ...que no és un exàmen. Tens coses del llarg de tot el curs, que vas prenent notes,
- 291 i així...
- 292 E.- I t'agafes l'informe i et fas una mica els exercicis...

- 293 A.- Però aleshores, clar, és molt relatiu perquè poden canviar molt també... i la última  
 294 setmana o els últims quize dies fas com una mena d'exàmen
- 295 N.- Els meus no retallaven al començament però ara ja...
- 296 J.- Cada quan el feu l'informe?.
- 297 N.- En fem dos. Un al febrer, que l'hem donat ara, i un altre a final de curs.
- 298 J.- I feu un sistema tancat de "Bé/regular/malament"?
- 299 N.- No. Fem: "Sí/De vegades/No"
- 300 J.- Ah, sí, això, està aquí, eh?. Us demanen els pares que poseu més coses,  
 301 observacions aquí al final (espai per a comentaris).
- 302 A.- No.
- 303 E.- Però però està bé posar-los. A mi m'agrada posar observacions. Als pares els hi  
 304 agrada més. A mi com a mare m'agradava més que em posés alguna observació del  
 305 mestre. És que si no, la creueta queda molt fred.
- 306 J.- És que és això, no? El sistema de les creus és molt tancat. Hi ha altres escoles que  
 307 potser fan un informe que diuen que és més obert, per poder explicar millor com  
 308 progressa el nen, però al final es redueix a 3 ó 4 frases fetes i les van repetint a cada  
 309 lloc.
- 310 E.- Clar.
- 311 N.- Clar que sí.
- 312 E.- No, les creus estan bé perquè és molt concret, és molt...
- 313 A.- Molt concret, és molt concret, perquè t'has de mirar cada nen. A veure, això ho fa  
 314 o no ho fa, fa això, fa allò altres, sí, no,.... retalla?
- 315 N.- Però després hi ha l'opció de vegades (que 's de vegades sí, de vegades no).
- 316 A.- Però bueno, no deixa de ser concret.
- 317 E.- Però és que a veure, els informes s'han de mirar de nen per nen. No pots dir més o  
 318 menys lo que et sembla sinó que has de tenir clar si aquell nen, allò ho fa o no ho fa. I  
 319 després hi ha les 4 ratlles al darrera, que com a cloenda una miqueta de la impressió  
 320 del què fa el nen, doncs està bé.
- 321 J.- Em vau dir que volieu canviar d'informe per aquest any?
- 322 E.- A P-5 no.
- 323 A.- S'ha de canviar. És que són repetitius. A veure, el primer informe del primer  
 324 trimestre, es dona igual a 3 i a 4 anys i a segon també, a 3 i a 4. A 4 anys, el primer  
 325 trimestre et trobes que és una repetició del primer i ja no saps... en moltes coses vas  
 326 dient lo mateix que a l'altre. I a l'últim et trobes que a p-3 no pots contestar moltes  
 327 coses i envies un paper als pares dient que clar, que com que són més petits,...
- 328 Llavors, seria fer el primer de P-4 i el segon de P-3.

- 329 N.- El que passa és que el primer de P-4 ja no l'hem fet, que se'ns ha tirat a sobre, i el  
330 segon de P-3, ja ho veurem.
- 331 E.- La intenció és fer-ho, renovar-ho.
- 332 N.- Ara!.
- 333 E.- A més, amb la Reforma potser hi haurà nous formats d'informes i coses, no?
- 334 A.- L'altre dia vam estar-ho mirant, la Mercè en va portar, i no em vam trobar (o no  
335 els va agradar) cap.
- 336 J.- *Voleu que miri si trobo alguna cosa?*
- 337 A.- Ah, sí! Si en tens al guna cosa sí.
- 338 E.- Ah!, mira, sí.
- 339 N.- Sí.
- 340 A.- Totes les idees noves vam bé.
- 341 J.- *Vosaltres, demaneu, aprofiteu. El que tinc és accés a informació. És veritat, allà a*  
342 *la Facultat, si alguna cosa tens és que t'pots tenir informació i bueno, si hi ha algun*  
343 *llibre o algun material, ... no sé, demaneu. A veure, què més... Ah! Els tallers. De*  
344 *vegades m'ha donat la sensació, potser m'equivoco, que els tallers són una mica*  
345 *massa llargs, en el sentit que deixeu bastant de temps per fer tallers, és a dir, les*  
346 *estones són llargues. I el què passa és que un nen,... els nens van variant al taller, no?*  
347 *Però el que va a la cuineta, a fer joc simbòlic,... s'hi queda tota l'estona.*
- 348 N.- Sí, es queden tota l'estona.
- 349 A.- Si no els crides tú, s'hi queda. N'hi ha que varien però n'hi ha el que és fixe.
- 350 J.- *Sí... que és el què parlàvem al començament. N'hi ha 2 ó 3 que estan sempre allà i*  
351 *que al final potser comencen a destorotar-se, comencen a córrer,...*
- 352 A.- Llavors, s'atavalen.
- 353 J.- *Sí, s'esveren.*
- 354 E.- Doncs el mestre ha de tenir la potestad de dir "punt", s'ha acabat i ara cap aquí.
- 355 A.- Passa, que llavors, jo tinc la sensació, a vegades, quan dic "vine cap aquí" de que  
356 és com un càstig, el treus d'allà...
- 357 J.- *Que és que li agrada, no?*
- 358 A.- ... perquè està tirant coses o corrent amb el cotxet o tira taronges... i a fer la fitxa.
- 359 N.- Sí, t'he avisat dos vegades...
- 360 E.- Sí, sembla que el castigues. I mai fas el contrari, va, surt de la taula i ves-te'n a  
361 jugar a la cuineta, mai.
- 362 A.- Sí que ho faig jo de vegades, però el que li passa això no ho fa perquè és el típic  
363 que vol fer fitxes. I llavors pirula per allà i li dius que vagi a jugar.
- 364 E.- I en canvi a un altre li dius, "vine cap aquí" i... Perquè això té poca solució. És  
365 anar veient-ho...

- 366 *J.- Perquè i es féssin, potser no tant a p-e, torns més tancats de tallers. De dir, bueno,*  
 367 *en lloc de fer 40 minuts, fer dos torns de 20 minuts.*
- 368 E.- És molt poc temps, entre que montes i desmontes.
- 369 A.- S'han de muntar i desmuntar i posar.
- 370 N.- Això no resulta. A segona, després del segon pati, tens mitja hora i no pots fer  
 371 res. Passa el temps amb un moment. Això no funciona. Ha de ser una estona...
- 372 A.- Una estona llarga. Normalment fem una hora.
- 373 N.- El que passa és que és clar, això de la cuineta s'ha de controlar perquè hi ha  
 374 sempre els mateixos...
- 375 *J.- El que passa és que vosaltres com que teniu molta experiència ja els controleu de*  
 376 *forma molt precisa però potser no sistematitzada.*
- 377 N.- Exacte! Ja saps perfectament si està a la cuineta. Ho controlem de forma usual.
- 378 *J.- Però ja ho sabeu i "Tú, que t'has estat molta estona"*
- 379 A.- Jo a la taula que em poso per mirall veig qui hi ha al darrera.
- 380 E.- La jornada que feu intensiva pels nens, fa molt que la feu?
- 381 E.- Sí.
- 382 N.- Jo diria que la vam començar amb el grup... Jo feia P-3
- 383 E.- Jo diria que fa 7 anys.
- 384 N.- Si vas començar a P-3 i ara fan quart, fa 7 anys.
- 385 E.- Ja fa molt.
- 386 N.- Fa molt temps.
- 387 *J.- I en relació a abans, com està funcionant.*
- 388 E.- Molt bé.
- 389 A.- Molt bé, molt bé, molt bé, perquè quan començaves a les 3 costava molt de  
 390 centra'ls, estaven molt destirotats,... i ara molt bé, els que jo tinc, estan molt centrats i  
 391 a P-3, que me'n recordo que teniem molta por, al principi, al setembre, clar que també  
 392 venen de vacances i estan molt descentrats i així, doncs, al setembre els hi entrava  
 393 son, però després ja s'han acostumat,...
- 394 N.- És canvia'ls-se una mica l'hàbit que també poden tindre, però, dintre de tot, allò  
 395 que pensàvem,, a l'hora del menjar,...A les nou, s'han d'acostumar i han d'agafar  
 396 l'hàbit de menjar. Que mengin o no ja és un altre problema, però han de venir  
 397 esmorzats.
- 398 *J.- La majora esmorzen a casa, no?*
- 399 N.- Sí.
- 400 A.- Molts venen amb papilles, pel què he vist jo.
- 401 N.- Doncs molt bé, jo trobo que no passa res, si venen menjats, venen alimentats. Llet  
 402 amb cereals, doncs no està malament. A les onze mengen un petit entrepà, fruita, un

- 403 iogurt, ... i després a les dues, o sigui que ja hi ha ...Mengen cada dues hores i mitja,  
404 o sigui que ja...
- 405 A.- I després, si t'ho mires, també els caps de setmana no dinen mai a les dotze, fan  
406 horari amb els pares,...
- 407 J.- *Ja fan aquest horari, ja...No més que res, és perquè un dia a P-3 un nen es va*  
408 *adormir. El...*
- 409 N.- El D., com cada dia. Ara ja no, per això, ja no tant. Al començament, però és que  
410 té una explicació. Perquè es veu que, clar, la mare de'n Francesc, o sigui, la tieta els  
411 puja en cotxe, I és clar, per pujar-los amb el cotxe, què ha de fer? Doncs, deixar-los a  
412 les vuit o vuit i mitja i, clar, donant voltes per aquí.
- 413 J.- *Què dius?*
- 414 N.- Clar, vol dir que s'ha de llevar molt aviat aquell nen. Llavors, a partir de les 11,  
415 ara no tant, però abans, a la mínima que s'assentaven a escoltar un conte o ... Quan hi  
416 havia moviment, que hi havia tallers o així, nò, però a la que feiem una activitat  
417 d'escoltar o tranquil·la, s'adormia. Però és clar té l'explicació aquesta. I et demanes què  
418 és que no dorm a la nit o què passa, perquè, clar, també xoca. Però és això que l'avia  
419 ja està aquí amb el nen a les 8 i mitja cada dia, aquí fora. I, clar, a quin hora es deuen  
420 aixecar aquests nens. I és que la mare els puja i els deixa aquí tirats.
- 421 (...)
- 422 J.- *Cada quan hi ha reunió o entrevista amb els pares més o menys?*
- 423 E.- Com a mínim una a l'any. Entrevista individual, vols dir?
- 424 J.- Sí.
- 425 E.- Una a l'any.
- 426 J.- *I col·lectiva?*
- 427 E.- Col·lectiva...
- 428 J.- Una al començament, no? I...
- 429 E.- Una al començament. (Riuen).
- 430 A.- Una al començament. Hi havia dues...
- 431 E.- Fins ara hi havia dues, una al principi i una al final, però el claustre no ho veia no  
432 ho veia... la del final no l'acabava de veure bé del tot, no l'acabava de veure clara i es  
433 va quedar que hi hauria la del principi i al final es fa una exposició del treballs perquè  
434 vinguin els pares. Llavors com es diu doncs P-4 vindrà tal dia, P-3 vindrà tal dia,  
435 doncs, és com una espècie de reunió perquè el mestre rebrà els pares, els portarà a  
436 l'exposició i una miqueta es fa un canvi d'impressions i ja està.
- 437 A.- Però de fet, no és reunió, perquè els reps, els ensenyes l'exposició però ...
- 438 E.- Home, però si pregunten coses...
- 439 A.- Si pregunten, contestes, evident, però vull dir que hi ha una exposició...

- 440 E.- Bé ho explicaras, "mireu la lectoescriptura", jo què sé, com ha anat evolucionant  
 441 d'aquí cap a allà i tal ...
- 442 A.- Clar, això sí.
- 443 E.-... i llavors suposo que hi haurà la intervenció dels pares... Però no és una reunió  
 444 amb totes les de la llei perquè la gent... no venen.
- 445 J.- *Llavors ho veu fer perquè els pares no responien, o per què?*
- 446 A.- Home, últimament sí.
- 447 E.- En els cursos grans, no ve pràcticament ningú, però en els parvularis es ve més,  
 448 sí.
- 449 N.- Parvulari sí.
- 450 E.- Però la gent considerava que és...
- 451 N.- Que és molt repetitiu, també deien.
- 452 E.- .. Que és com, dir, va mira, s'ha acabat el curs...
- 453 A.- Ho hem fet tot molt bé...Tot maco.
- 454 E.- Hom fet tot molt bé,...tot molt bé.
- 455 N.- Sí, hem ensenyat molt bé, total, per tirar-nos floretes. Semblava una mica per anar  
 456 a recollir les floretes.
- 457 E.- Floretes o dardos
- 458 A.- Sí, perquè alguna vegada també...
- 459 E.- Ja, però a això hi estas exposat.
- 460 A.- No, no, evident.
- 461 E.- I mira, la gent ho va veure així. Vam votar i va sortir així. Llavors hi haurà  
 462 exposició amb la vinguda dels pares i l'exposició dona peu a un canvi d'impressions,  
 463 bé, i si no, doncs, no.
- 464 N.- I així està la cosa.
- 465 J.- *Llavors, generalment es citeu individualment i venen aquí,...*
- 466 E.- Sí, excepte els que et fallen, venen.
- 467 J.- *Ja.*
- 468 A.- No, generalment no et fallen, eh?
- 469 N.- Mitat de nens ...
- 470 E.- Eh? Mitat de nes, què? Diu a les entrevistes.
- 471 N.- Ah! Venen.
- 472 A.- Per regla general venen tots.
- 473 E.- A mi tots, excepte els de l'A. que m'han fallat i la mare de la T. que m'ha fallat.
- 474 A.- A mi del grup que tinc aquest any, de moment no m'ha fallat ningú, eh?. L'A.  
 475 pare i mare i aquest any van venir.

- 476 E.- Diu "que está enferma su madre" però a mi no m'ha enviat cap paper ni m'ha dit  
477 res. Són els dos únics que m'han fallat.
- 478 A.- Jo no he acabat encara, eh?, però l'any passat que eren els mateixos, van vindre  
479 tots.
- 480 I.- Jo havia sentit que la mare de la T. estava malalta. Ho he sentit de la mare del R.  
481 Ara, "del dicho al hecho hay un buen trecho".
- 482 E.- Jo no m'ho crec que estigui "enferma".
- 483 J.- *T'hauria posat algun paper, no?*
- 484 P.- Si el otro día vino hasta aquí.
- 485 A.- Si avui l'ha portat ella a l'escola, Eulàlia.
- 486 P.- Si la ha traído ella...
- 487 E.- Ah!...
- 488 A.- Ai, no, no, no, fora, ... no m'he fixat. Era la del Joan, que li he dit, "va que tanco  
489 la porta".
- 490 E.- La qüestió es que no ha vingut ella (Thais) i l'Araceli. Jo ja les he citat.
- 491 N.- Són nanos que ho necessiten més que ningú...
- 492 J.- *Exacte! Potser són els que més els convé fer l'entrevista.*
- 493 E.- I s'ho fan venir bé per no venir
- 494 J.- *Potser que l'interès que tenen gairebé tots els pares per l'educació dels fills a  
495 l'etapa infantil perdurés al llarg dels anys, perquè progressivament es van  
496 desentenent...*
- 497 ...
- 498 J.-... *Al darrera hi ha una intencionalitat educativa. un dia a p-3, el primer dia que vaig  
499 venir, vas preguntar "Això de quin color és?" i després els nens anaven parlant i tu  
500 anaves posant comparacions i exemples. Posaves exemples constantment i  
501 constantment esforçaves la resposta. I era una cosa que no havies preparat.  
502 Simplement, deies. "Groc com..." o "La lletra que porta ...". Ho fas sense donar-te  
503 compte i això és molt difícil d'ensenyar i de mesurar si es fa o no...*
- 504 N- I és que a p-3 el programa el fas cada dia
- 505 A.- Si penses una mica el programa t'està sortint cada dia una mica
- 506 E.- Cada dia del món estas fent el programa.
- 507 N.- És constant, cada dia.
- 508 E.- A cada moment estas fent el programa.
- 509 J.- *Sí, sí.*
- 510 N.- I penses que no fas res. Algunes vegades dius: què fas?. No fas res: parles,  
511 juguen,.. però t'hi penses una mica i el programa t'està sortint cada dia.
- 512 J.- *Sí.*

- 513 N.- Al fer una fila, a l'anar al wàter estas fent relacions, matemàtiques,  
 514 associacions,... el què vulguis. vull dir... Un davant de l'altre, al darrera, pintant,...
- 515 J.- Tot educa.
- 516 N.- ... cada nen que posi la bata al darrera de la cadira, al davant, al penjador, a sota,  
 517 sobre, ...
- 518 E.- Sí, i tant.
- 519 N.- És l'únic que fas a tres anys: parlar, vocabulari, llenguatge i donar coneixements i  
 520 ...
- 521 J.- Sí, però a més de qüestions formals, és una mica qüestió d'actitud perquè le dia  
 522 aquell que van portar els regals a la teva classe ( a l'Eulàlia). Tu pots tenir una  
 523 programació, un projecte curricular o ... que en el projecte educatiu hi digui "No  
 524 sexisme a l'escola" però després depèn molt de l'actitud que cadascú prengui. Perquè  
 525 que figuri a una programació conjunta o a un projecte educatiu... no sé fins a quin  
 526 punt obliga o cadascú el fa més o menys seu, no?
- 527 E.- I tant.
- 528 A.- Cadascú ho fa a la seva manera.
- 529 E.- Al seu aire.
- 530 N.- Quins regals?
- 531 A.- Jo ja sé què vol dir.
- 532 J.- Un nen va portar nines per les nenes i pins pels nens.
- 533 N.- A un aniversari?
- 534 J.- Sí.
- 535 N.- Què fort...
- 536 E.- Quan ho vaig veure...
- 537 J.- I l'Eulàlia diu: "Carai, tant treballar les cuïnetes tots plegats i mira!".
- 538 E.- Al final el vaig convèncer i els vam deixar escollir...
- 539 E.- Clar, el nen no en tenia cap culpa d'això i al final vaig dir: què fem?
- 540 N.- Clar és que... què fas en aquell moment?
- 541 E.- Et quedés de pasta de boniato.
- 542 N.- Obres la bossa, veus allò i què fas?
- 543 N.- Se't desmonta tot el projecte que tenies...
- 544 A.- Sí, jo em vaig quedar de pedra. Vaig entrar a la seva classe i dic "Ala".
- 545 E.- Vaig deixar escollir i va haver-hi uns quants nens que van escollir nina i llavros els  
 546 altres alguns se'n en burlaven i vaig haver-los de renyar.
- 547 J.- Sí, sí. Però és que lo fort va ser que no va dir-ho cap nen al començament. Quan  
 548 ho va portar a cap nen ni nena no se li va acudir que les nines eren per les noies i els  
 549 pins pels nois. Va ser al final, quan ell ho va dir perquè li havia dit la seva mare.

- 550 A.- No, és que ells no.... Som nosaltres que tenim el xip. Jo desseguida que ho vaig  
 551 veure vaig pensar: ha dut nines per les nenes i pins pels nens...
- 552 J.- *És així la cosa. Val, a veure, un altre cosa. El tema de la immersió lingüística, fins*  
 553 *a quin punt creieu que dificulta la comunicació amb alguns nens, no tots, amb alguns.*  
 554 *Per exemple, avui un nen m'ha dit: "Escolta'm: al Pablo li has de parlar en castellà*  
 555 *perquè no l'entén el català". I jo li he dit: "Home, això no pot ser, segur que entén*  
 556 *alguna coseta. A lo millor no el parla, però a l'Eulàlia bé que l'entén". I llavors ha dit*  
 557 *el Pablo "Oye, no, no, que yo no lo entiendo". Això pot ser?*
- 558 E.- A veure, nosaltres des de que fem ensenyament en català, que ja fa molts anys, ...
- 559 A.- De sempre.
- 560 E.- Jo que recordi, tota la vida, fa més de vint anys, mai no ens hem trobat amb grans  
 561 problemes de nens castellano-parlants a 3 anys. Ells poden utilitzar la seva llengua  
 562 normalment, tenen llibertat per suposat per expressar-se en la seva llengua i després ja  
 563 aprenen el català. El cas del Pablo no és veritat que no l'entengui i no 'es veritat que no  
 564 el parli. Perquè el parla segons la seva mare, segons la seva mare -recalca- amb veïns i  
 565 a casa seva amb no sé qui. Que l'entén perfectament segur perquè jo li dic moltes  
 566 coses en català i m'entén, vaja la majoria de coses li dic en català...
- 567 J.- *T'entén perfectament...*
- 568 E.- O sigui, que no l'entén és mentida. I per què no el parla a l'escola? No ho sé, no  
 569 sé quin és el motiu. Perquè tens altres nens castellano parlants que el palren: tens una  
 570 Araceli o un Carlos ...
- 571 A.- Sí, però els hi costa.
- 572 E.- Els hi costa però el parlen.
- 573 J.- *I tu els contestes en castellà de vegades...*
- 574 E.- Sí.... (dubta, titubeja, com si no estés convençuda de fer-ho).
- 575 N.- Sí.
- 576 E. - No ho hauríem de fer.
- 577 N.- No.
- 578 E.- Sí, però et surt així... mira.
- 579 A.- També va bé.
- 580 N.- També va bé.
- 581 E.- Sí, tampoc no s'ha de ser tan estricte.
- 582 A.- No s'ha de ser tan així. Jo en tinc uns quants de molt petits, com el Miguel,  
 583 l'Allahna, la.... que els hi va millor que els hi parlis castellà.
- 584 J.- *Jo el què trobo que està molt bé és que la Pepa els hi parli castellà.*
- 585 E.- Sí, està bé, està bé.
- 586 A.- Sí.

- 587 N.- Sí.
- 588 E.- Aquest punt de castellà, inclús castellà andalús com el d'ella els hi dona als nens
- 589 una cosa que està bé que ho vegin, la riquesa, la varietat que hi ha, no una cosa tan
- 590 quadricula... Tens un Rubén que és castellà però que tant a casa com a la classe parla
- 591 un català perfecte. És que te'n diria molts d'exemples de la classe.. Pero el Pablo, per
- 592 què no el parla? No ho sé.
- 593 N.- Li deu costar. Ja passa.
- 594 A.- Hi ha nens que els hi costa més. És que el Pablo també és petit, eh?.
- 595 N.- Per exemple, jo tinc la Núria de la meva classe (p-3) que és castellana i parla català
- 596 co-rrec-ta-ment. Molt correcte. Però no paraules, frases,...
- 597 E.- I ho fa bé?
- 598 N.- Perfecte. però és que la Núria és molt llesta. Ara, hi ha altres que tela marinera...
- 599 *J.- I l'Adrià, aquell tan petitet?*
- 600 N.- Aquell és que ja no parla ni castellà. Aquell...
- 601 A.- És aquell que és tan poqueta cosa, no?.
- 602 N.- És aquell que pensàvem que ens l'havien colat (l'havien matriculat sense tenir
- 603 l'edat, tenint dos anys en lloc de tres).
- 604 E.- Sí, ja sé qui és.
- 605 *J.- És que és molt més petit, eh?*
- 606 A.- Sí.
- 607 N.- Jo el primer dia dic "Ens han aixecat la camisa. Aquest nent és de dos anys. Ens
- 608 l'han posat aquí i no és de l'edat". Però no, està bé.
- 609 E.- Per exemple, arrel d'una conferència que vam anar amb el Nacho Vila... T'ho dic
- 610 per la meva actitud envers aquest tema, eh?... Una conferència molt interessant sobre
- 611 la immersió lingüística que és un tema important. Doncs clar, ell ens va dir que no
- 612 repercutia en els nens... O sigui que això de la llengua materna té una importància
- 613 relativa. És a dir, que els nens castellano-parlants podien anar a una escola i parlar-los
- 614 en català i que no passava res, l'aprenien, igual com si uns nens catalo-parlants
- 615 anessin a una escola i els parléssin en castellà, també l'aprendrien. Que no els hi era
- 616 tan perjudicial com s deia anteriorment. Que no dellò. Amb una diferència: que el
- 617 català, com és la llengua més desprotegida encara, però amb diferència respecte al
- 618 castellà, doncs, que s'havia de cuidar més. Llavors per això era interessant que
- 619 l'escola es fes en català, perquè la llengua més desprotegida a nivell de diaris, de tele i
- 620 de tot doncs és el català. Doncs, és la llengua que s'ha de mimar per dir-ho d'alguna
- 621 manera, no?. Però que hi havia algunes actituds dels mestres que s'havien de cuidar,
- 622 com són, per exemple... La nostra escola no és d'immersió. És escola catalana però
- 623 no d'immersió. No en fem d'immersió.

624 *J.- Ja.*

625 E.- Però que hi havia actituds de mestres d'immersió que les havíem d'aplicar  
626 nosaltres també a nanos com el Pablito i companyia que eren molt castellans, molt  
627 castellans i els hi costava. Doncs aquestes actituds eren això: fer molta parafernàlia per  
628 parlar...

629 N.- Fer més comèdia.

630 E.- ... vocalitzar molt millor, dirigir-te directament a ell en català i dir-li "Ves... i  
631 fes...". D'alguna manera, fer més coses que amb els catalans, perquè amb ells ja no  
632 calia tant...

633 *J.- Ja.*

634 E.- És una altra cosa que jo també estic aplicant. Ho faig amb el Pablito, per exemple i  
635 amb el Carlos, quan me'n recordo, però sí que intento... Quan vaig sortir sí que ho  
636 feia...

637 A.- Sí, perquè de vegades et dones la cosigna i...

638 E.- ... doncs, això ara ja me'n he oblidat sembla i haig de tornar a fer-ho. I hi ha una  
639 altra cosa que molts mestres fèiem (repeteixo fèiem) que és que quan ens portaven un  
640 llibre en castellà,... doncs el traduïes ja immediatament al català. I això no és bo,  
641 perquè és subvaloritzar o no valorar que aquell llibre està escrit en una altra llengua  
642 que pot ser tan important com la llengua de dins o com el català. I llavors ara faig el  
643 què no feia abans que és que si porten un llibre que és en castellà i es pot llegir bé,  
644 doncs el llegim. I ell saben perfectament que és en castellà. quan començo diuen: "ah,  
645 és en castellà". I jo dic: "sí, sí, aquest és en castellà". I els hi llegeixo en castellà.  
646 Perquè si no, aquell nen que et portava un llibre en castellà, per ell no tenia ni la meitat  
647 d'importància que el que te'l portava en català. O sigui, el que em portaven en català sí  
648 que els llegia i els llegia en català i el que te'l portava en castellà: "Ah, molt bé, nen, sí,  
649 molt maco, molt maco". I pam,! com que és en castellà no el llegeixo o bé el  
650 tradueixo. Llavors aquesta sí que és una actitud que hem de cuidar perquè no ho  
651 fèiem, al menys jo, i ara sí que ho faig. I està bé: en català, en català; en castellà, en  
652 castellà. Com ara l'altre dia que em van portar una cosa en anglès. Jo no en tinc ni idea  
653 però era molt senzillet perquè posava paraules molt grosses, a més escrites amb lletra  
654 de pal, què inclús ells podien començar-ho a llegir i tot. Llavors hi havia el dibuixet al  
655 costat i, encara que no en sé, els hi vaig llegir en anglès, intentant pronunciar-ho bé.  
656 Espero que no me'n portin més perquè...

657 (Riuen)

658 *J.- Carai, què internacionals*

659 E.- Vull dir-te que aquesta minusvalorització que fèiem de les altres llengües que no  
660 eren el català no és correcte i s'ha de repensar. ... I ja et dic, perquè hi ha nens que

- 661 mai no el parlen o molt poques vegades parlen el català?. No ho sé perquè, els pares  
 662 ... Per exemple, la mare del Pablo em deia "Oblígalo. Quiero que aprenda catalán".  
 663 Perquè això sí, eh? amb el spares no hem tingut mai cap problema amb això del català.  
 664 A.- No, mai.  
 665 N.- Mai a la vida.  
 666 E.- Ni arrel d'aquesta campanya última.  
 667 A.- No, què va. Si et dieun: "Parla-li en català, eh?".  
 668 E.- Sí, al contrari: els pares valoren moltíssim que els seus fills aprenguin en català a  
 669 l'escola. I me'n recordo la mare del Pablo que em deia: "Oblígalo, porque es que yo le  
 670 oigo hablar catalán con mis vecinas". I jo li dic: "Yo no le puedo obligar, oye. Yo lo  
 671 que no puedo hacer es atarlo a una silla para que hable catalán. Esto no lo voy a  
 672 hacer". I ella diu: "Pero, de verdad, es que me da una rabia que me digas que no habla  
 673 catalán, porque es que lo sabe hablar" O sigui, que si el Pablito sap parlar el català o  
 674 no, és una incògnita. Aquí no.  
 675 J.- *Aquí no, què va.*  
 676 E.- No, ni una paraula. O sigui, res.  
 677 N.- Doncs què estrany si a casa el parla.  
 678 A.- Un día, Natàlia, hem de provar nosaltres que no som de la classe. A veure si  
 679 només és amb l'Eulàlia.  
 680 N.- No, amb mi tampoc no funciona. Jo sí que sóc de la classe. "Yo soy su ex".  
 681 (Riuen).  
 682 A.- Jo també els hi entro però és diferent la meva manera d'entrar.  
 683 E.- I jo al Pablo li parlo bàsicament català ara i l'entén perfectament. Bueno, i alguna  
 684 paraula se m'escapa també en castellà, eh?  
 685 A.- No, però encara que no l'entengui. Tu expliques un conte i estan tots embobalicats  
 686 i segur que alguna paraula no la pesquen.  
 687 E.- bueno, però no importa.  
 688 N.- No, en això ja van entrant després. No, no, i escolten el conte que abans un conte  
 689 costava molt que l'escoltéssin.  
 690 E.- I jo ja no sé què dir del tema. No sé vosaltres si teniu alguna cosa a dir...  
 691 A.- Però que alguna se'ls escapi tampoc no és tan important.  
 692 J.- *Home, també si es llegeix un conte i hi ha una paraula puntual que desconeixen*  
 693 *també es pot traduir. Com l'altre dia que a la classe (a la Natàlia) vas traduir rosella.*  
 694 *L'altra dia vaig riure... perquè diu rosella i després pregunta "Sabeu què és rosella?". I*  
 695 *un es va pensar que era grosella i va començar "Uf, qué ajco, qué ajco".*  
 696 (Riuen)  
 697 E.- Pues eso.

- 698 *J.- A veure, una altra pregunta. Heu escollit lletra script, lletra de pal i normalment*  
699 *amb majúscules. Per què?*
- 700 E.- Ui!.
- 701 N.- Uf! (Com dien que és difícil, que requereix una explicació llarga)
- 702 A.- Perquè és més fàcil pel nen tant per conèixer el començament i el final de cada  
703 lletra com per que el traç és més senzill. Ja els hi costa prou. Imagina't si han de  
704 començar a fer recargolades.
- 705 E.- Això també va ser una **opció** que vam fer... ja deu fer quinze anys ...
- 706 N.- Sí, fa molt de temps.
- 707 E.- ... no és d'ara. Nosaltres vam fer un curs amb l'Anna Teberosky que és una...
- 708 *J.- Sí, la conec.*
- 709 E.- ... ah, la coneixes. I llavors ens va semblar molt interessant la seva visió de la  
710 lectoescriptura, molt interessant tant pel nen com per nosaltres. Pel nen més  
711 motivadora, més divertida.
- 712 A.- Més amena.
- 713 E.- Clar, nosaltres veníem d'una lletra per lletra, que és molt més feixuc i més avorrit i  
714 clar, això ens va agradar molt. I ella tenia la teoria senzillament de que la lletra de pal  
715 és molt més clara pel nen, molt més limitada.
- 716 *(Sempre parlen en plural: vam veure, ens va agradar, fèiem,...)*
- 717 A.- El que jo he dit: saben on comença i on acaba.
- 718 N.- Bueno, és que això s'ha de posar en relació amb el mètode. Nosaltres fem servir  
719 el mètode global. És diferent si treballes de la lletra a la paraula perquè comences  
720 reconeixent lletra a lletra. Tu, llavors, per exemple, els hi ensenyes la "a". I ja està,  
721 saben la a. Però en el mètode global si fas lletra lligada per saber on comença i on  
722 acaba una lletra,... A partir d'una paraula,... nosaltres els hi donem una paraula  
723 sencera amb el seu significat però també a partir d'ella treballes les síl.labes i els sons i  
724 és molt més fàcil amb lletra lligada per separar les lletres. I també hi ha una altra raó: la  
725 lletra de pal la troben per tot arreu i la poden portar de casa a l'escola i la veuen als  
726 rètols. I la lligada no la troben enlloc, només és "la lletra de l'escola".
- 727 *J.- En quin moment s'introdueix la lletra lligada?*
- 728 E.- A primer.
- 729 *J.- Abans no?*
- 730 N.- A cinc anys.
- 731 E.- No, a cinc anys la veuen però...
- 732 *J.- Home, hi ha alguns rètols...*
- 733 N.- Sí, però ja fa temps que vam decidir que no ho fariem.

- 734 E.- Sí, vam acordar que no. Nosaltres, abans, a 5 anys s'introduïa la lletra lligada però  
 735 a nivell dels interessos del nen. El nen que et deia "Ah!, mira, doncs jo sé aquesta  
 736 paraula amb lletra lligada". I és clar, els nens ho aprenen tot perquè tot els interessa i  
 737 ho aprenen tot. Llavors els de primer i segon es queixaven de que el traç no era  
 738 suficientment correcte i llavors vam decidir que no, al menys a nivell de classe, això  
 739 no vol dir que, per exemple, l'Aniol es posa el nom amb lletra lligada i molt bé,  
 740 perfecte, a casa seva li deuen...
- 741 *(Coordinació parvulari-primària)*
- 742 A.- I jo tinc algun nen a la classe que també s'ho posa.
- 743 E.- Doncs molt bé.
- 744 A.- Perquè els hi ensenyen a casa.
- 745 E.- Val, nosaltres no diem res d'això. Ara, no es treballa específicament i la data es  
 746 posa amb lletra de pal. I l'any que ve ja ho faran. La Maria que ha estat sempre a  
 747 parvulari i aquest any està aprimer, diu que després els hi costa molt poc passar a la  
 748 lletra lligada.
- 749 *J.- De totes maneres, pots ser m'hi he malfixat, però... no teniu alguns jocs*  
 750 *d'associació d'aquest que tenen per una banda lletra de pal i l'altra lligada.*
- 751 N.- Sí, sí.
- 752 E.- Sí, perquè d'editorial venen amb lletra lligada.
- 753 A.- Llavors nosaltres, per l'altra banda els hi posem de pal.
- 754 *J.- Ah, val!.*
- 755 E.- I una altra cosa ...
- 756 N.- Una cosa és que ells la vegin i l'altre que hagin de fer el traç.
- 757 E.- ... nosaltres el que volem és que facin el traç bé i ja l'aprendran l'altra.
- 758 Ho deixem aquí per a una propera trobada.
- 759 FI

**SEGUNDA ENTREVISTA A LAS MAESTRAS (EM2)**

---

1 **ENTREVISTA MESTRES (JULIOL, 1995) (EM2):**

2 **Transcripció:**

3 A = Alba

4 E = Eulàlia

5 J = Jo

6 P = Pepa (entra un moment).

7

8 *Dia 5 de juliol de 1995, Saleta de Professorat de Parvulari:*

9 *Passats ja els nervis de final de curs: acabar els àlbums, preparar les activitats,*  
10 *pensar en la festa amb els pares, fer els informes,... les mestres es troben més*  
11 *relaxades.*

12 *És un dimecres. Dilluns i dimarts han anat a visitar escoles bressol. Considero*  
13 *positiu deixar que la xerrada comenci per les explicacions mútues de les experiències*  
14 *vistes, intentant que el tema es vagi traslladant a les possibilitats dins el seu context.*

15 *No obstant, no hi som totes. El matí comença de forma trista, amb un record*  
16 *cap a la Natàlia, la mestra de p-3, que va ser operada ahir. Ens trobem a la saleta de*  
17 *professorat de parvulari, dins l'edifici de parvulari.*

18 *Comença la reunió xerrant informalment. Els vull fer algunes preguntes*  
19 *autobiogràfiques i d'altres sobre els resultats obtinguts amb els qüestionaris als pares i*  
20 *dels propis qüestionaris d'elles. Casualment surt el tema de la necessitat de mantenir un*  
21 *major contacte amb els pares i aprofito per introduir que els pares també ho han*  
22 *considerat necessari.*

23 A.- Home, ja fem els resum trimestrals i els hi donem. Què hem d'anant-se trobant  
24 cada trimestre i explicar cada trimestre el què hem fet?

25 *Reflexió sobre la necessitat del contacte pares-mestres*

26 E - No, clar.

27 A- I tirant-se floretes mútuament.

28 E- No, però potser més contacte.... Jo, home, jo, pel que vaig veure també a les  
29 escoles bressol, i això és una cosa que n'hem de tomar a parlar, que jo, per exemple,  
30 l'any que ve ...

31 *(Constatació de la conveniència de revisar algunes pràctiques. Mesura de qualitat:*  
32 *replantejar-se la pròpia actuació, no actuar mecànicament)*

33 J - Heu anat a visitar-les, oi, aquests dies?.

34 A- Sí, ahir i abans d'ahir.

35 E- ... que tenen molt més de contacte diari amb els pares. I clar, què passa amb el  
36 nostre horari?

37 A- Tenen un contacte diferent. D'entrar, sortir...

3 8 E- Bueno, ja ho sé.

3 9 A-Reunions, tenen com nosaltres: 3 al llarg del curs.

4 0 E- No, però el contacte aquest diari. A veure, què passa? Que a les tardes,.. Clar,  
4 1 nosaltres tenim el gran handicap d'aquest horari que, té molts avantatges però també té  
4 2 inconvenients. I un dels grans inconvenients és que no treus els nens tú, que els treuen  
4 3 els monitors. Aquest és el gran inconvenient, eh? Per què? Perquè és molt diferent  
4 4 treure els nens i poder veure els pares i dir "Mira, doncs ha anat bé", que els monitors  
4 5 els deixin.

4 6 J- Sí, això fa molt.

4 7 A- Però també és diferent ara segons el tipus d'escola. Per exemple, quan estàvem al  
4 8 F. (nom de l'antic parvulari) cada pare anava a la classe i jo no sé si aquí podrien  
4 9 començar a pujar i baixar pares.

5 0 *(Propostes de millora)*

5 1 E- Podríem muntar-ho d'alguna altra manera, però tindriem més contacte. Això, però  
5 2 com no hi ha res a fer, perquè no vindràs més hores...

5 3 A- El que tenen potser les escoles bressol, que també està bé, és que a lo millor algun  
5 4 dia, o es pot intentar, és que avui ens trobem, fem quatre galetes i un cafè i la xerradeta  
5 5 i que vingui qui vingui. En plan més col.loquial. Perquè ells (*els de l'escola bressol*)  
5 6 tenen la d'informació, com nosaltres, l'entrevista,... Tenen dues entrevistes, que m'ho  
5 7 van dir ahir: una al primer trimestre i l'altra al tercer trimestre i la reunió de principi de  
5 8 curs i la de final de curs, o sigui que...

5 9 J- Clar, però el contacte aquest diari que diu l'Eulàlia és informal però dona molta  
6 0 informació.

6 1 E- Aquest és el que cal.

6 2 J- Perquè si el nen va bé, o aquell dia ha tingut un problema o tal,... ho comentes així  
6 3 a l'hora de la sortida...

6 4 E- Sí, que és un moment. És un moment, però tens contacte amb els pares.

6 5 A- Aleshores, l'altre solució que hi ha és que els pares enlloc de deixar els nens a baix,  
6 6 pugin a deixar-lo a la classe.

6 7 *(Importància dels contactes informals amb els pares).*

6 8 E- Però nosaltres tampoc no hi serem, que estem de reunió, estem al claustre.

6 9 A- No, a les 9 del matí.

7 0 E- Ah! A les 9 del matí, també... També és una altra solució.

7 1 A- Hi haurà més trànsit però és l'altra solució,... perquè si et venen a les 5 de la tarda  
7 2 et veuen igualment. També podríem pujar i baixar.

7 3 E- Val que nosaltres ho hem intentat paliar fent aquest torns a la porta per a que et  
7 4 vegin un dia a la setmana, però... primer que veus a tots els nens de l'escola i el que et

75 convé és veure els nens de la teva classe. Això també seria una altra solució. Mira, una  
 76 miqueta també... A p-3 no hi ha problema (*planta baixa*), és més fàcil perquè entren a  
 77 dintre el passadís,... I a p-4 i p-5 també es podria fer (*1r. pis*). Més trànsit però seria  
 78 puntualment. Jo penso que potser seria la solució.

79 (*Principi d'acord per a solucionar-ho*)

80 E- Però llavors, bueno, supliria una mica lo de la tarda, que també està bé, al sortir  
 81 veure's, però com per a això no hi ha solució, al matí es podria fer d'alguna manera.

82 A- Jo la única solució que trobo és aquesta.

83 E- Es podria fer. Mira, és el que diem: es creuarien més pares, més nens, però al  
 84 menys estaries a la porta i els veuries i...

85 *J- I et podrien dir alguna cosa o tu els els podries preguntar...*

86 E- Clar.

87 *J- Això és el que diuen més. Això de les reunions, la manca de contacte.*

88 A- No, això sí és així. I a més hi ha un salt gran d'escola bressol a aquí.

89 *Constatar la visió de les mestres del què significa l'educació infantil enfront la primària*  
 90 *(importants aspectes diferencials). D'altra banda, assenyalen el gran salt, reconegut per*  
 91 *tots, que es produeix entre escola maternal i parvulari. Això mateix consideren les*  
 92 *aestres de les escoles infantils de Reggio Emilia (1995).*

93 *J- És la diferència potser que troben més.*

94 A- Aquí, el deixes i ja està.

95 E- I ja no diguem a primer. A primer hi ha un trencament total. O sigui, a primer ja  
 96 passen a deixar-los a la porta d'allà (hi ha dues portes: una per parvulari i l'altra per a  
 97 la resta) i a no veure els pares als mestres mai a la vida. Que això, seria un altre tema a  
 98 parlar, el que passa és que hauria de lluita amb tota la gent de l'escola que no ho veu  
 99 gens clar.

100 *J- Per que... l'any que ve, vosaltres què feu, quin curs?*

101 E- L'any que ve, jo faré primer.

102 A- I jo, p-3.

103 *Canvi de classes:*

|     | 1994-95 | 1995-96 |
|-----|---------|---------|
| 104 |         |         |
| 105 | Natàlia | p-3     |
| 106 | Alba    | p-4     |
| 107 | Eulàlia | p-5     |
| 108 | Mercè   | Coord.  |
| 109 |         | 3r.     |

109 E- Jo faré primer. Llavors el que passa és que allà sí que hi ha un trencament a primer i  
 110 els pares ho noten molt.

111 A- Ho noten molt. Noten el pas d'escola bressol a parvulari i a primer ja...

- 1 1 2 E- Ho noten moltíssim.
- 1 1 3 J- *Clar, és que són com salts amb diferències qualitatives molt importants, no? A*
- 1 1 4 *l'escola bressol van allà, entren, surten,...*
- 1 1 5 A- Entren, surten i els hi aclopen molt a ells... Perquè m'ho comentaven. Diu que
- 1 1 6 deien "Uf! Ara hem d'anar a Tres Pins, que hi ha la reunió a les 11" i els hi deia la del
- 1 1 7 F. (nom de l'antic parvulari): "Vinga, espavileu-vos, que aquí us ho donem tot
- 1 1 8 mastegat". Perquè et venen: "Ai! Què no pot ser fer-me la reunió a les sis de la tarda?"
- 1 1 9 i li fan a les sis de la tarda; "Ai, fes-me..." i sempre es van aclopan a ells. I clar,
- 1 2 0 arriben a l'escola i "Ui, és que allà...", però mira com s'adaptent tots. No diuen res.
- 1 2 1 J- *Home, és que això tampoc no es podria continuar tampoc, aquesta ...*
- 1 2 2 E- Hi ha molts coses que ens hem de plantejar vistes les escoles bressol, eh?.
- 1 2 3 *(Reflexió interessant)*
- 1 2 4 A- Sí.
- 1 2 5 E- Sobretot a p-3.
- 1 2 6 A- No, no, és cert.
- 1 2 7 E- A p-3 l'any que ve ja es va per aquest camí perquè amb la Sílvia Morón (*asesora*) ja
- 1 2 8 es farà un replantejament d'espais, però s'ha de canviar l'estructura de la classe. S'han
- 1 2 9 de treure taules, han de tenir més espai pel joc...
- 1 3 0 A- Sí, sí.
- 1 3 1 E- ... Llavors fer més els racons que els tallers, més que taller de taula, racons,...
- 1 3 2 *(Propòsit de millora: replantejar l'espai i amb ell les activitats que en ell es*
- 1 3 3 *desenvolupen. Necessitat de més espai pel joc).*
- 1 3 4 P- Y cojines, cosas para que se puedan mover y jugar.
- 1 3 5 E- I més espai: coixins, que puguin tenir la cuineta i jugar més amb ella, amb les
- 1 3 6 bicicletes, amb tot. I s'ha de fer un replantejament d'espais.
- 1 3 7 *(Conveniència d'introduir alguns materials típics de l'edat 0-3 però que aquí també són*
- 1 3 8 *escaients i, no obstant, no s'utilitzen).*
- 1 3 9 A- I com que, de fet, a nivell de paper treballes poc a 3 anys. Treballem, però s'ha de
- 1 4 0 treballar menys, tampoc ho fan tots a l'hora. Perquè si vols punxar o fer alguna cosa
- 1 4 1 així, ho fas per tallers i a l'hora d'esmorzar més apretadets.
- 1 4 2 E- Això serà un tema que n'haureu de parlar perquè, ... bueno, ja serà tot el tema de
- 1 4 3 l'any que ve amb la Sílvia Morón, serà replantejament d'espais, fer servir més l'espai
- 1 4 4 del pati, que es fa servir poc, amb el pati tan preciós que tenim i els espais de darrera i
- 1 4 5 moltes coses s'han de replantejar, eh?. A p-4 i p-5 ja serà més difícil.
- 1 4 6 A- Però, bueno, jo penso, que a p-4 fent el mateix que fan a nivell de fitxes i tot això,
- 1 4 7 perquè s'ha de fer, sí que es poden fer més activitats a fora: més pati, més plàstica,...
- 1 4 8 Aprofitar més els espais.

- 1 4 9 *(Aprofitar més els recursos).*
- 1 5 0 E- Això a tot nivell.
- 1 5 1 P- Para todos.
- 1 5 2 E- Inclús a p-5. Perquè nosaltres que tenim un pati tan privilegiat, el fem servir poc. El
- 1 5 3 fem servir només en els moments de joc, i punt.
- 1 5 4 A- No, però s'ha d'utilitzar més l'hort'ha d'utilitzar ..., no sé, s'ha de parlar.
- 1 5 5 *J- O activitats que estem acostumats a fer-les a la classe, fer-les a fora.*
- 1 5 6 A- Sí, sí.
- 1 5 7 E- Sí, el que passa és que després quan et trobes en el "voràgine" del curs, clar...
- 1 5 8 poses jaquetes, treus jaquetes, ... a l'hivern fa més fred,... et trobes amb
- 1 5 9 problemes,...
- 1 6 0 *J- La dinàmica aquesta et porta per estalviar temps a fer-ho així.*
- 1 6 1 E- El que passa és que ...
- 1 6 2 A- Però és plantejar-t'ho, perquè jo és el que deia: a la Bellmunt els pares estan super-
- 1 6 3 implicats, però molt... Fan representacions per Nadal, per Sant Jordi,...
- 1 6 4 Reclamen més implicació dels pares
- 1 6 5 P- Aquello que hacemos nosotros abajo, lo hacen los padres.
- 1 6 6 A- Apa! I jo dic, com ho feu. I tenen una entradeta de 2 metres quadrats i pel voltant
- 1 6 7 portes per on es reparteixen. I en aquesta entradeta treuen una tauleta plegable i quatre
- 1 6 8 cadires plegables: dinen, fan les reunions, ho fan tot els mestres allà al mig.
- 1 6 9 *J- Fixa't.*
- 1 7 0 A- I dic jo: "I on feu el teatre?". I em diuen "Al pati". I ens van passar un vídeo. I dic:
- 1 7 1 "Al pati, a l'hivern?". I diuen "Els nens van tapadets, amb la gorreta, la bufanda i els
- 1 7 2 hi cau la baba veient com els pares fan titelles". Jo ho trobo molt bé perquè és una
- 1 7 3 manera d'implicar-los i als nens els hi cau la baba veient els pares actuar. Jo no dic fer-
- 1 7 4 ho 3 ó 4 cops l'any com fan allà, però sí intentar en un moment determinat poder fer-
- 1 7 5 ho. Al menys, d'entrada començar amb una: que els pares fessin una cosa, un conte.
- 1 7 6 P- Y aquí lo que costó que los padres vinieran aquí a la puerta.
- 1 7 7 A- A cada classe s'explica el conte i després es fa la representació.
- 1 7 8 E- Lo tuvimos que decir en el claustro.
- 1 7 9 P- Por eso digo, que ¿te acuerdas que unos querían y otros no querían? Porque no lo
- 1 8 0 veían claro, ¿eh?
- 1 8 1 *J- Potser es podrien pensar activitats...*
- 1 8 2 E- Hombre, és normal perquè si els pares no estan acostumats a entrar a l'escola ho
- 1 8 3 veuen com un tabú d'alguna manera...
- 1 8 4 *("Resistència" dels pares a entrar a l'escola)*
- 1 8 5 P- Y los demás profesores...

- 186 E- Però aquí ja estan acostumats i els pares entren a final de curs, estan aquí amb nens  
187 i els mestres perfecte, o sigui que cap tipus de problema.
- 188 P- Pero al principio no.
- 189 E- El què jo vaig veure també a les 2 escoles bressol que vaig anar és que fan això:  
190 molt més contacte pares-educadors. Això molt més. I a part d'això la festa de... no ho  
191 feien al F. i a la Bellmunt?...
- 192 A- La festa de final de curs?
- 193 E- No, el sopar pares-mestres de final de curs. Doncs allà sí. A les dues que hi vaig  
194 anar, es feia.
- 195 A- Això es va fer també aquí a l'escola, que es va fer aquest any (però per primària, se  
196 sobrenetén).
- 197 E- Això ho va proposar l'AMPA. I en canvi aquest ja és un contacte anual, que a final  
198 de curs fan una trobada sense nens, eh?. Pares i educadors, pares i mestres. Diu que  
199 van estar fins a les dues de la matinada ballant i cantant i que va molt bé per la relació.
- 200 *J- Fixa't.*
- 201 E- Això també és una cosa a tenir en compte. El què passa és que sempre hi ha entre  
202 cometes. Clar, aquí és molt desavinent, no pots estar fins a les dues de la matinada  
203 perquè és molt lluny,...
- 204 A- Però bueno, l'altre any vam estar fins dos quarts d'una, eh?.
- 205 E- Fins dos quarts d'una i va anar molt bé. A veure, això si es fa a partir de l'AMPA  
206 també em sembla bé que s'ajunti també gent de parvulari (perquè l'Eulàlia l'any vinent  
207 estarà a primer de primària), vull dir que tampoc no cal fer-ho només la nostra... Però  
208 vull dir que en aquelles dues escoles bressol ho feien.
- 209 A- Llavors una altra cosa que feien allà, al F. (nom de l'antic parvulari), que ho vaig  
210 trobar bé és lo del conte que fan a cinc anys, ho saps tu, no?
- 211 *J- Sí.*
- 212 A- És allò de que els nens porten un conte preparat de casa (ho preparen amb la família  
213 i després l'expliquen a classe). Doncs, aquí és al revés, a 3 anys ve (bueno, va allà) el  
214 pare o la mare o tots dos i expliquen el conte i els nens estan encantats. I un altre cop  
215 també van fer-ho amb titelles.
- 216 *J- Està molt bé, potser seria una solució a aquesta demanda que fan els pares de poder  
217 participar més en les activitats. Per exemple, com la festa de fi de curs. Potser aquesta  
218 activitat està pensada per a que vinguin tots els pares (encara que tots no poden). Però  
219 si es fan diferents activitats al llarg del curs, que només vingui un pare cada setmana o  
220 que vinguin els que puguin...*

- 221 *(Això va lligar a les necessitats i demandes expressades pels pares. Són moltes les*  
 222 *famílies (veure anàlisi del qüestionari que es va passar a les famílies) que demanden*  
 223 *més possibilitats de participació en diverses activitats escolars).*
- 224 E- Home, jo allò dels oficis estic molt contenta de com ha anat (ve el pare o la mare  
 225 d'algun nen de la classe i explica el seu ofici; els nens tenen preparades unes preguntes  
 226 sobre què volen saber: si és difícil, si ha hagut d'estudiar molt per fer-ho, si guanya  
 227 molt,... i ho van posant en una graella). Clar que és una minoria de pares. No tots són  
 228 els que s'han atrevit, inclús alguns no s'han ni atrevit a venir...
- 229 A Home, fa vergonya.
- 230 E- Perquè jo comprenc que és un "corte", tu, si no estas acostumat a parlar amb  
 231 nens... Però Déu n'hi do lo que s'ho han preparat, lo il.lusionats que han vingut i lo  
 232 bé que ho han rebut els nens.
- 233 J- Clar, llavors si 5 pares volen participar en això, l'altre setmana dos més en un altre  
 234 cosa (amb un altre horari),...
- 235 E- Una activitat a cada classe de participació dels pares amb els nens.
- 236 J- Clar. No només participació així grupal a la festa de fi de curs, que també els hi  
 237 agrada molt, s'ha vist en els qüestionaris, sinó també...
- 238 E- Sí, sí, això és a part.
- 239 J- ...activitats d'aquestes de tipus educatiu que puguin participar si són 5 pares amb lo  
 240 dels oficis, doncs 5 pares; altres 5 en lo del conte.
- 241 E- No són cinc, han sigut molts més, eh?
- 242 J- Sí, però m'entens?, coses diferents i un cop cada x temps a lo millor sí que s'ho  
 243 poden combinar amb els horaris de feina, m'entens?. I els hi agradaria.
- 244 A- Llavors, de cara al'any vinent el que volíem fer a 3 anys, que la Mercè va dir que  
 245 ho explicaria és una experiència que van fer a l'escola de la seva filla, que a ella li va  
 246 agradar molt. És "El dia d'aquell nen" i llavors van aquells pares i poden explicar un  
 247 conte o poden fer un pastís o poden fer una titella tots junts per la classe...
- 248 *Més idees per aconseguir la participació dels pares (que, segons molts sistemes*  
 249 *d'indicadors, és una mesura de qualitat).*
- 250 J- Ah! Està bé.
- 251 A- Cada pare es prepara el què vol per aquell dia. No sé si és una setmana o un dia...  
 252 m'ho ha d'explicar. No t'ho puc dir perquè no ho sé. I m'he de trobar un dia  
 253 d'aquests per preparar-ho amb ella. Llavors també és una manera que entres...
- 254 J- Clar, és una manera de canalitzar participació...
- 255 A- Impliques a la gent.
- 256 J- I això els hi agrada amb els pares i els hi agrada molt als nens.

- 257 A- No, mira i a final de trimestre, doncs també es pot fer això, a la tarda o al  
258 migdia,... un pica-pica mentre xerrem.
- 259 E- I una altra cosa, no té res a veure. És una cosa que feien a les dues que vaig anar,  
260 que els pares dels nens que se'n anaven, de la última classe, feien una orla d'aquestes  
261 com les de vuitè. Sabeu quina és la de vuitè, amb les fotografies?.
- 262 A- Sí, sí.
- 263 E- Però ho feien amb imaginació. Ho feien els pares i ho regalaven per l'escola. Un  
264 era un arbre molt bonic amb les fotos dels nens i de la mestra,... feien muntatges i  
265 llavors ... Això ho feien a Palomar i a El Tren també vaig veure-ho. llavors ho tenen  
266 penjat per tota l'escola bressol. Jo el què passa és que són coses que els hi has de dir  
267 als pares que ho facin. Hauria de sortir dels pares.
- 268 A- Oh, clar, ha de sortir d'ells, dels pares que venen d'aquests llocs, de poder-ho  
269 continuar. Jo el que vaig veure que feien, però, clar, és a nivell de mestres, els hi fan  
270 l'àlbum de fotos. No sé si ho coneixes. O sigui, a principi de curs paguen no sé si  
271 1800 per fotos. Cada classe té la seva càmera i es dediquen a fer fotos als nens: el dia  
272 de l'aniversari, el dia que no sé què,... llavors ... les enganxen amb una frase a sota...
- 273 Aleshores ...
- 274 E- És molta feina
- 275 P- Desde que entran hasta que salen, ¿eh?
- 276 E- Ui! Amb 25 nens, enganxen,... Avui és l'aniversari d'un, ...
- 277 P- El otro tiene no sé qué,... ui!. Lo que pasa es que con dos educadoras, una tiene 6  
278 niños y la otra pocos también.
- 279 A- ...arriba Nadal i els pares s'ho emporten a casa i enganxen les fotos que hagin fet:  
280 de Nadal, del dia de Reis,... i t'ho tornen. I després els hi regalen també a la  
281 Bellmunt, bueno... els hi regalen... el que vulgui ho compra. Tenen un vídeo des de  
282 que entren fins que surten. Per les 4 classes que passa el nen es va filmant. I quan  
283 surt, el pare que vol,...
- 284 *(Idees sobre activitats concretes i alhora reflexió sobre les condicions de treball de les*  
285 *Escoles Bressol i els parvularis. Diferències en l'infraestructura).*
- 286 E- Això és preciós.
- 287 J- Això és molt maco, però és molta feina.
- 288 E- I és que no és el mateix escola bressol que això. A escola bressol hi ha 6 ó 7 nens  
289 amb dues educadores; quan són més grandets, 13 nens ó 15,...
- 290 A- Hi ha dues educadores: una que sempre passa i l'altre que es queda. Perquè diu que  
291 abans passaven les dues, però diu que, clar, sempre eren les mateixes parelles i o era  
292 bó. Llavors el que fan és que...
- 293 J- Una varia i l'altra és la mateixa.

- 294 A- ... una sempre passa amb el grup u l'altra va variant. Perquè canviin i tinguin un  
 295 punt de referència i es trenquen les parelles. Si no, sempre eren les mateixes.
- 296 E- El que passa és que clar, això de visitar escola bressol i altres escoles està bé perquè  
 297 et dona idees de coses que tu pots incorporar a la teva feina diària, no?. A mi em va  
 298 agradar.
- 299 A- A mi també.
- 300 E- Està bé, està molt bé.
- 301 J- *Sempre aprens coses.*
- 302 E- Sempre aprens coses, encara que hi ha coses que no les faras mai, o que no és  
 303 viable, o que no sé què,...
- 304 A- A mi m'heu de passar les idees de les visites que heu fet vosaltres.  
 305 (*Necessitat d'innovar, de conèixer noves experiències i aprofitar-les,...*)
- 306 P- Sí, pero yo lo que he visto es más o menos lo que estais contando, porque todos  
 307 llevan más o menos una línea y todo es lo mismo: lo del álbum, todo.
- 308 E- És tot igual: la llibreta,...
- 309 A- Sí, però va bé per agafar idees. Bueno, la llibreta, que això és el que vam discutir.  
 310 Allà la llibreta només la tenen les dues primeres classes o les tres primeres.
- 311 E- Sí, allà també.
- 312 A- Després tenen..
- 313 E- Lo altre és una cosa penjada allà.
- 314 A- ... un full penjat que els pares veuen.
- 315 E- Sí, sí, sí.
- 316 A- Jo, per exemple, una cosa que envejo i penso que aui no ho fem nosaltres és que  
 317 tenen molt cuidat l'espai i és molt important.
- 318 E- Sí, jo també ho penso, Si ho tens cuidat, es respira un altre cosa.
- 319 J- *És l'ambient que es crea.*
- 320 A- I nosaltres està que es cau, fa pena. Posem aquí i allà i i ja està.
- 321 E- I encara no som dels que fem més pena, carinyo, ...
- 322 A- Pengem el mural i...
- 323 E- ...que hi ha escoles més cutres.
- 324 A- Home sí, ja ho sé, però dius escoles cutres... Això no és una escola cutre. Pot ser  
 325 més petiteta, més, ... però si cuidéssim els quatre dellò.
- 326 E- Però és que aquesta és nova. De cutre no en té res el nostre parvulari.
- 327 A- Si li poséssim els quatre dellò i ho cuidéssim una mica...
- 328 E- Sí, però mira, varia molt. Jo que vaig anar a E. T. i a E. P. (nom de dues escoles  
 329 bressol), el tren és vell, no?. Per molt que ho cuidin, varia molt, eh?. El ser vell,  
 330 ostres, ... El Palomar, és de luxe, tu, és una cosa...

- 331 P- Igual que el F. (nom de l'antic parvulari, on ara només hi ha escola bressol), con lo  
332 que llevan. Tienen mucho trabajo y muchas cosas colgadas, pero...
- 333 A- Eulàlia, però això no és tan vell...
- 334 E- Això és nou!
- 335 A- Sí, però tot va així.
- 336 P- ¿No sabes lo que pasa aquí? Que cogemos una cosa, luego no la ponemos en el  
337 mismo sitio y después no hay tiempo de ir poniéndolo. Y en todo el curso...
- 338 *(Autocrítica: reflexió sobre la manca de temps i la inèrcia a fer determinades coses).*
- 339 E- És que això és el "mea culpa" de todo.
- 340 A- I tant que sí, i tant que sí,...
- 341 E- I mira quin armari: una porqueria.
- 342 P- Mira... Coge uno una cosa, la necesita luego viene y la deja aquí, no la lleva al  
343 sitio.
- 344 A- Però això passa aquí (saleta professores parvulari) i passa a l'entrada de baix.  
345 L'entrada podria estar cuidada.
- 346 E- Sí, però ara encara. Ara hi ha el mural, home.
- 347 A- Però veure aquell mural tots els dies... Posem-hi altres coses. Si ve Carnaval,  
348 posa-hi una coqueta,...
- 349 P- Sí, eso es verdad, no cuesta nada, pero mira...
- 350 E- És veritat.
- 351 *J- També està en relació amb el mateix que deieu: si hi ha més personal et pots dedicar*  
352 *més.*
- 353 A- Clar.
- 354 E- Sí, però no solament això, sinó que t'ho has de proposar, Elena. Nosaltres som  
355 poc polides. Som poc polides. És veritat. Som poc detallistes. Ara, aneu a primer,  
356 maques, aneu a primer, aneu, que allò si que és una quadra...
- 357 P- Eso está que no veas: primero, segundo,...
- 358 E- Així que això és una glòria. Jo sí que ho trobaré a faltar tot això (passa a primer  
359 l'any entrant). Lo primer que els hi diré als nens és que portin pòsters i coses per  
360 guarnir la classe perquè està...
- 361 P- Está...
- 362 E- Està feta un..., És com una cova, eh?. Mira que és una pensa perquè és una classe  
363 molt gran i molt maca. Està feta una cova, eh?. Feta una cova.
- 364 A- Això penso que és una cosa que ens hem de proposar, al menys intentar-ho, a  
365 principi de curs. Jo ho diré i llavors, doncs, fer algo,.... Potser allà com que tenen un  
366 dijous que estan de 8 a 8, doncs et va dir que aprofitaven també per fer coses  
367 d'aquestes.

- 368 E- També són dues persones per classe, eh?. Alba, és que són dos. Això influeix  
369 molt.
- 370 P- Es que por 6 niños que... Si tienes 6 niños y dos educadoras...
- 371 *J- És el que deia jo.*
- 372 A- Sí, però cal cuidar-ho una miqueta més.
- 373 E- Bueno, això és a part, però influeix molt, eh?, que estiguis amb 25 nens tota  
374 l'estona pràcticament i les estonetes que tenim, pam!, anem a l'altre classe a ajudar,...
- 375 És que és molt diferent.
- 376 P- Es que no se tiene tiempo.
- 377 A- D'acord, però també, Eulàlia, hem de cuidar una mica.
- 378 E- Bueno, això és a part, si jo no et dic...
- 379 A- Això... En això hem d'estar d'acord perquè jo sóc la primera que acabo i ho deixo  
380 aquí al mig.
- 381 E- Val, si jo no et dic que no, no et dic que no, però també s'ha de tenir en compte lo  
382 que ella diu, que no és el mateix.
- 383 A- Ja ho sé que no és el mateix.
- 384 E- Nosaltres mirem a les guarderies com un dellò. No és el mateix, és molt diferent.
- 385 *J- No és el mateix perquè no és la mateixa ratio ni és la mateixa filosofia. Ara,*  
386 *també...*
- 387 A- Tenem menys nens...
- 388 E- També una altra cosa: dinen a la classe.
- 389 A-... tenen menys nens i són més educadors.
- 390 E- Molt més personal.
- 391 A- Més personal, perquè durant dues hores es troben... Val, en això estic  
392 completament d'acord. Però també penso que hi ha una mica de "mea culpa" de part de  
393 tots.
- 394 E- Oi! I tant, i tant, però això ho hem dit tota la vida.
- 395 *P- Y tanto.*
- 396 A- Però tot és proposar-t'ho.
- 397 E- Sí. I encara, mira, ens proposem de fer un mural. Va.. Corrents, un mural. Però  
398 realment... A baix, em refereixo.
- 399 J- Sí, sí.
- 400 E- Però sí que és veritat. En lloc d'aquesta tauleta tirada a baix, doncs una tauleta amb  
401 un mantelet i un jarret. Sí, sí, Detalls. L'estètica, l'estètica.
- 402 *(L'estètica, una constant)*
- 403 A- Aquella tauleta, Eulàlia, per què està a baix? Perquè està l dia del pessebre.
- 404 E- Ja ho sé, ja ho sé.

- 405 A- Bueno, doncs acaba el pessebre...
- 406 P- Bueno, a mi me han dicho de quitarla y digo, bueno, déjala porque para la entrada  
407 se puede dejar...
- 408 E- Sí, pero allí, pues un mantelito...
- 409 P- Bueno, lo podemos hacer, lo mismo que arriba. Y ponemos flores, ponemos  
410 cosas,...
- 411 E- ... con un jarrito bien mono... I els quadres aquests (que hi ha a la saleta de  
412 professorat) perquè va ser el moment de ... que ens van donar diners i tal i, mira, vam  
413 dir, làmines ...
- 414 P- Pero esto también se puede hacer
- 415 A- Es poden posar dibuixos macos dels nens...
- 416 E- Sí, sí.
- 417 A- No sé, cuidar-ho una mica.
- 418 E- Que sí, que sí. Estic d'acord.
- 419 A- Una planteta, un no sé què.
- 420 E- Jo ho faré a la meva classe. Vosaltres ho feu aquí. Jo ho faré a la meva casse, que  
421 prou falta li fa, pobreta.
- 422 A- Jo és una proposta que llanço, que després igual ni surt.
- 423 J- Sí, sí, és interessant.
- 424 A- Però tu entres en aquells llocs i veus aquella cosa...
- 425 P- Oye, pero que hay que hacerlo y hay que conservarlo, eh?. No es lo mismo decir  
426 "voy a coger esto" y después ya por no llevarlo a material, porque es que no tienes  
427 tiempo, lo dejas aquí. Después llega la hora de plegar, corres y se deja aquí.
- 428 *(Importància de l'ordre com hàbit de treball, dins i fora de la classe)*
- 429 E- Sí, sí, claro que sí, si es que esto nos pasa a todos, ens passa a tots.
- 430 P- Se pone, la "ésta" que viene a comer. Se deja muchas veces el "éste" sucio aquí, el  
431 vaso del café, el no se qué, saca el azúcar y no se guarda, se sacan las galletas y no se  
432 guardan...Entonces que hay, ¿que tener una persona solamente para ir arreglando y  
433 guardando cosas?.
- 434 A- Si ens fem el propòsit... La persona que vingui aquí a dinar de fora i s'ho deixi per  
435 aquí, si veu que nosaltres també anem guardant-ho, també tindrà més compte.
- 436 J- Clar.
- 437 E- Bueno, nosaltres ho gaurdem lo del menjar, eh?.
- 438 P- No, pero yo digo, la Laura mismo que viene a veces. El café, el azúcar, el no sé  
439 qué,..
- 440 A- Llavors si li diguem: "Ei, escolta,.."

- 441 *J- No, però es pot fer, com un dels propòsits pel curs que ve, tenir més compte amb*  
 442 *l'ordre, procurar una millor estètica, a veure si aconseguim un ambient més bonic i el*  
 443 *fet... A mi em passa, no?. No és el mateix anar a un lloc a treballar i veure cada dia el*  
 444 *mateix que veure coses que van canviant, mira aquest dibuix nou, o mira això canviat,*  
 445 *o mira aquesta planta,... Vas d'una altra manera, no?. I es crea també, potser, una*  
 446 *actitud més...*
- 447 E- I tant, i tant, i tant, tens tota la raó. I té raó l'Alba que quan vas a l'escola bressol  
 448 veus un altre tema.
- 449 *(Per qué no fer propuostes concretes? Podríem fixar-nos petites metes puntuals?)*
- 450 A- Ho tenen molt cuidat.
- 451 E- I aquí no ho cuidem tant. I ja no diguem quan anem a la primària.
- 452 *J- Però tampoc no ens comparem amb la bressol ni amb la primària. Tot és diferent.*
- 453 A- Eulàlia, no cal potser posar tantes coses perquè potser serà molt més difícil, però el  
 454 què tinguem polidat...
- 455 E- Home, algunes coses ja tenim perquè tenim quadres i tenim...
- 456 A- Sí, però llavors, polidat, que puguis entrar aquí...
- 457 *J- O el fet dels racons. El fet de tenir uns determinats racons. Obviament s'han*  
 458 *d'aprofitar i s'ha de donar temps per a que el nen dons maduri i vaig fent diferents*  
 459 *activitats en un mateix racó, però també s'han d'anar variant els racons.*
- 460 E- Sí, sí, sí.
- 461 *J- Per exemple, hi ha escoles que tenen alguns racons sempre els mateixos. Sempre,*  
 462 *no varien per res. I clar, al final ja t'ho tens avorrit, ja t'ho coneixes molt.*
- 463 E- I tant.
- 464 *J- El fet de pensar: "mira, ara anem a inventar un altre racó", encara que si és de*  
 465 *construccions, segueixi sent de construccions (si cal), però d'un altre manera, en un*  
 466 *altre lloc, o introduint nous materials, amb unes altres peces noves.*
- 467 E- Sí, i tant.
- 468 *J- El fet de variar, d'introduir elements nous.*
- 469 P- Aquello que tienen así de tela que se puede correr en la cuineta o en las casetas.  
 470 ¿Sabes para que lo pensé yo? Para las casetas.
- 471 *(Proposta ... ben acollida i ja pensant en pràctiques concretes)*
- 472 E- No sé qué quieres decir.
- 473 P- Bueno en "El Mar" había muchos rincones de estos...
- 474 A- Ah! És que jo no vaig estar.
- 475 P-... rincones de estos que ponen como una tela de estrellitas o de dibujos...
- 476 E- Sí, com aquelles cortines de separació.
- 477 P- Sí, son unas cortinas.

- 478 E- Et serveix de caseta, de...
- 479 P- O para bajar el techo, que esto también queda muy bien. En vez de esto, de tela, de  
480 papel y hacen como un mural y se puede poner debajo de donde están las casetas,  
481 haciéndole como el tejado para que no caiga basura, que es una de las cosas que  
482 estamos mirando a ver qué se podría poner, porque no se pueden dejar las casetes  
483 montadas porque después bienen las mujeres de la limpieza y se ensucia todo (cal dir  
484 que les casetes són sota l'escala i aquesta té graons metàlics, sense espai entre un i  
485 l'altre; no és de construcció). Y si se hace una cosa como si fuera un tejado pero...
- 486 *(La neteja: una obsesió constant de les mestres. Es tracta d'una condició*  
487 *imprescindible, d'un input previ per a la consecució de la qualitat)*
- 488 E- Pero ya se puso, ya se tapó con madera,...
- 489 P- Pero cae igualmente, no se pude... La Mercè dice a ver qué pensamos para poder  
490 hacer aquí, para que se puedan quedar las casetes bien montadas.
- 491 E- Lo que passa és que hem de ser realistes. L'any que ve no hi haurà la Mercè que  
492 ens ajudi. El personal cada vegada és més escàs i tenim vint i cinc nens a cada classe. I  
493 hem de ser realistes.
- 494 *(Altre cop es parla de la necessitat de personal i es contrasta amb la realitat: cada cop hi*  
495 *ha més pocs recursos).*
- 496 A- Home, en això estic d'acord però jo... que jo sóc la primera de deixar coses al mig,  
497 Eulàlia ...
- 498 E- No ens podem posar pedres al fetge de dir: "Ah! Quin horror, sóc un desastre".
- 499 A- ...però podem cuidar lo que tenim, mantenir lo que tenim a principi de curs.
- 500 P- Es que no se tiene tiempo, eh?.
- 501 E- Es que no hay tiempo material. El que passa és que...
- 502 P- ¿Qué tiempo tienes? La media hora que vas a almorzar.
- 503 A- Bueno, pero jo dic: mantenir, intentar mantenir,...
- 504 E- Eso sí: hacer un propósito: mejorar la estética y pequeñas cositas, de dir: "ara  
505 posarem això, ara posarem allò" i ja està.
- 506 *J- Sí, també tens raó: en principi cal proposar-s'ho.*  
507 *(Podrien fer un projecte on s'explicitessin totes les intencions)*
- 508 E- Però no posant-se pedres al fetge, tampoc.
- 509 A- Nooo.
- 510 P- Es que no se puede.
- 511 E- No fer-ho, perquè és el que diu l'Elena, no és el mateix a una escola bressol.
- 512 A- Escolta, aquells mòbils mateixos. Eren preciosos. Unes fustes una mica curvades  
513 de jonc i d'aquí baixaven uns filets de nilon, amb unes boletes així al final,.. que no  
514 se'm hagués ocorregut a mi. Era amb airon-fix, però plastificat queda molt més maco.

- 515 E- Oh! I tant.
- 516 A- Amb puntes, botons,... Botons ja té que ser airon-fix, però si ho fas plastificat...
- 517 P- Sí, trozos de telas de colores, flores de estas de.... naturales no porque dice que se
- 518 pudren.
- 519 A- Tenia una visualitat i un moviment... Molt maco. Tu agafes...
- 520 E- Sí, que no costa res.
- 521 A- Agafes aquests mòbils, els claves, no sé, a baix, a l'entradeta i ja li dona un ...
- 522 *J- Sí, un altre aire.*
- 523 A- Són tonterietes. No és fer-ho ara. A lo millor, un dia fer-ho o...
- 524 P- Donde yo fui, a la de "El Mar", tenían así puesto (com un marc doble) unes fulletes
- 525 o lo que traigan los niños y lo ponen allí y les quedaba muy bien.
- 526 E- I posar treballs dels nens que no ... I a mi m'agrada molt posar treballs dels nens a
- 527 les parets, eh? M'agrada molt, però amb estètica, no enganxats amb quatre tires de
- 528 celo, sinó, ... no sé com...Plastificats (*tenen una màquina de plastificar*). Alguns que
- 529 quedin macos, plastificadets,.. Sí. El plastificat queda molt bé.
- 530 *J- O això, no sé fins a quin punt és molt car, aquest sistema. Això al Servei Estació*
- 531 *venen,...i t'ho tallen a la mida que tú vulguis i es poden tenir 2 ó 3 de mida standard i*
- 532 *anar canviat el què s'enmarca.*
- 533 E- Sí, són d'allà.
- 534 A- Són d'allà.
- 535 E- El què passa és que això dels diners...
- 536 *J- S'ha de buscar una cosa que sigui barateta, no?.*
- 537 E- No, o també es pot tenir un de retén a la classe per variar-los.
- 538 (*Recercant solucions pràctiques i possibles en funció dels recursos dels que es*
- 539 *disposa*)
- 540 *J- Això és, exacte.*
- 541 E- Hi ha uns quants penjadets i vas variant.
- 542 *J- Això és molt fàcil de treure i posar.*
- 543 A- Si és fàcil.
- 544 *J- Ara tens uns. Un altre mes en poses uns altres.*
- 545 A- O el que deiem de les cartolines, enganxant el dibuix al damunt. El que passa és
- 546 que després igual ho arrenques i ...
- 547 E- Jo vaig fer-ho amb els missatges perquè m'ho va proposar la S. M. (assessora).
- 548 Diu: "Posa-ho amb una estètica bonica els missatges que et portin de casa". I realment
- 549 vaig enganxar-ho damunt una cartolina negra i feia un altre aspecte. Ja era diferent.
- 550 *J- Sí, no queda igual grapar-ho a la paret que posar-ho així.*
- 551 E- Sí, doncs aquestes coses es poden fer. Molt bé.

- 552 P- Allí también tenían encima para decorar botellas de Coca-Cola pero pequeñas, o  
553 estas de agua y les ponen botones de colores. En otras les ponen virutitas o cosas así  
554 con agua. Y con celo para que los nens no lo puedan abrir y también queda muy bonito.  
555 Más grandes, más pequeñas,...
- 556 E- Sí, sí. Bueno, doncs tenir-ho en compte.
- 557 A- Sí, no es tracta de matar-nos fent coses, però primer, ordenar-ho i quan ho tinguem  
558 ordenat, doncs, si un dia tens temps pots plastificar algunes boletes d'aquelles. Quan  
559 en tens unes quantes, doncs un dia fas el mòbil. No sé, anar... anar fent.
- 560 *(Els projectes de millora no són fantasioso ni ceguen les mestres: cal fer el possible*  
561 *dins les condicions materiales, horàries, pressupostàries,... que imperen al món del*  
562 *treball)*
- 563 E- Cuidar una mica l'estètica.
- 564 J- *Coses que no donin molta feina, però...*
- 565 A- Sí, que jo trobo que donen un altre...
- 566 P- Otro aire. Sí. I encara, ja et dic, encara l'estètica del parvulari és bastant positiva  
567 perquè és molt nou,...
- 568 P- Y los móviles estos así por las clases colgando también queda muy bien.
- 569 A- Com quan estavem al F.
- 570 E- Imagina't a primària.
- 571 A- Però jo penso que val la pena cuidar una mica el què tenim per a que no es vagi  
572 descuidant, cuidar-ho una miqueta. I a més, l'escola bressol dona molta...
- 573 E- Molt de relax,...
- 574 A- Les mateixes mestres t'ho transmeten. A mi em fa pensar, no ho sé.
- 575 P- Bueno, pero no es lo mismo, ya estamos...
- 576 A- Ja ho sé que no és el mateix, Eulàlia.
- 577 P- Tanta tranquilidad. Si es que no se siente una mosca. Y aquí con tanto niño.
- 578 E- No és el mateix.
- 579 A- Ja ho sé que no és el mateix, perquè jo mateixa vaig com una moto, de vegades,  
580 però, no sé, intentar.
- 581 E- Saps que passa? Que elles, per això ho deiem per a p-3. Elles estan com assegudes  
582 a punts diferents. Llavors els nens hi van a elles. No sé com dir-t'ho.
- 583 A- De vegades penso que són com mares.
- 584 *(¿Deberían de ser como madres?. Según Montessori sí).*
- 585 E- Sí.
- 586 P- Sí.
- 587 A- Però mares tranquil·les, que també hi ha mares molt histèriques.

- 588 E- Però, a veure, tampoco no hem de caure,.. perquè, a veure, a p-3 també ja és  
 589 escola. Tampoc no hem de caure... de ser tan marases com per ... Tampoc no  
 590 s'acostumen després els nens a la vida moderna.  
 591 *(En quin sentit els nens haurien d'acostumar-se a la vida moderna?)*.  
 592 P- Sí, claro.  
 593 A- No, no, ..  
 594 E- També va bé que...  
 595 A- Jo penso que tampoc no cal anar a l'extrem d'escola bressol. Potser baixar una  
 596 mica, que no hi hagi aquest trencament tan gran d'espais i de coses.  
 597 E- Sí, sí. Això sí.  
 598 A- Però tampoc es pot anar a escola bressol. Hi ets tu sol i com no et posis allà (fa  
 599 senyal de posar-se a treballar dur sense poder tenir gaires contemplacions).  
 600 E- I són 25 nens. És molt diferent.  
 601 A- Ells en tenen 17 i són dues.  
 602 *J- Clar, tot condiciona. En fi ...*  
 603 *Els hi dono els qüestionaris que elles van emplenar sobre qualitat*  
 604 *J- Si us sembla bé, comencem per alguns aspectes d'autobiografia, com els factors*  
 605 *que us van portar a ser mestra. Per què us va decidir?*  
 606 A- Ai, no t'ho sabria dir!.  
 607 E- Home, jo vaig tenir-ho clar des de petita. Tenia ganes de ser-ho. M'agradava,  
 608 m'agradava. No es pot parlar de vocació, perquè això suposo que no dellò, ...  
 609 *(Vocació! . Per què no es pot parlar de vocació?)*  
 610 P- Sí que hay que tener también.  
 611 E- ...però sí que m'agradava... Els meus pares ho eren els dos i jo clar, estava... La  
 612 meva mare treballava al F. (nom de l'antic parvulari d'aquesta mateixa escola) i jo  
 613 l'ajudava moltíssimes vegades. Havia vingut moltíssimes vegades a l'escola amb ella i  
 614 m'agradava, m'agradava, però és que ho vaig mamar a casa d'alguna manera. El meu  
 615 pare també un gran mestre havia sigut, amb grans, diferents,.. però és veritat, el meu  
 616 pare era un molt bon mestre. La meva mare també, però diferent. I ho havia viscut a  
 617 casa. La veritat és que va ser una cosa...  
 618 *¿Per què dius que el teu pare era un bon mestre? ¿Quines qualitats veies en ell que et*  
 619 *facin pensar això?*  
 620 *J- Ja per tradició familiar.*  
 621 *(La tradició familiar li va portar a viure-ho des de petita)*  
 622 E- Ja per tradició. Però podia haver dit: "Ai, no, noia, no vull fer això". Però a mi  
 623 m'agradava i em continua agradant, eh?. També, encara que estigui a vegades una  
 624 mica estressada, però em continua agradant el contacte amb els nens i ...

- 625 A- Jo suposo que va ser, no sé... Vaig començar a treballar molt jove. Als 16 anys i  
626 bueno, vaig anar treballant de moltes coses i entre elles vaig estar, bueno, en hospitals,  
627 en òptiques, bueno,... moltes coses i vaig estar també en escoles. Llavors t'agafaven  
628 sense títol i sense res i de tot, doncs, el que em va agradar més va ser això.  
629 *(El descobriment de la professió de mestra).*  
630 *J- Llavors, en quin moment us vau decidir per fer això.*  
631 A- Bueno, quan vaig acabar COU, com de tot el havia anat tastant m'agradava això,  
632 vaig fer magisteri.  
633 E- Jo, bueno, ja ho he dit, que era des de petita. Jo, a la meva ment, ja era... Ella va  
634 fer fins a COU Jo sóc una mica més gran, només fins a 6è. i llavors ja magisteri.  
635 *J- Perquè, què és allò que més us va interessar de la feina de mestra?*  
636 *...(canvi cinta)*  
637 *J- Bé, doncs això, m'estaveu comentant què és el què més us va agradar, què és el que*  
638 *us va fer decidir.*  
639 A- Jo ja et dic, jo perquè vaig estar treballant a varios llocs. Estava a ... Bueno i allò  
640 m'agradava. Clar, reconec que l'escola que etava era molt de cara als pares. Era una  
641 privada. Regalets,... em van canviar el nom, perquè em fessin més regals.  
642 *(Rialles)*  
643 E- Et van posar Montserrat que era més conegut?  
644 P- Se pone colorada y todo....  
645 A- No, em van posar Eulàlia  
646 *(Rialles).*  
647 A- Em van dir, com et dius? - Alba- No interesses. Com et dius de segon nom?, vaja  
648 els noms que tens... -Eulàlia i Francesca-. Ens agrada més Eulàlia. A partir d'ara et  
649 diràs Eulalia.  
650 *(Rialles)*  
651 A- No, sense conya, no pagaven gaire. Doncs, clar la senyoreta Eulàlia.  
652 *J- No fumis! Et devien dir Eulàlia, Eulàlia! i tu res, perquè jo no em giraria si no em*  
653 *diguessin pel nom.*  
654 *(Rialles)*  
655 A- Quan arribava Santa Eulàlia jo havia de sortir de la classe a buscar alguna cosa o  
656 així. La cosa funcionava així. Jo em moria... Perquè a més jo ho havia d'anar a fer a  
657 les altres classes."...Demà és el sant de la vostra senyoreta. Us portarà esmorzar".  
658 Venia tothom amb un regalet i ti portaves esmorzar. Arribava Nadal, regals, arribava  
659 l'estiu, regals. Suposo que això també és una cosa que em va influenciar.  
660 E- Per dir "Vull ser mestra perquè hi ha regals"  
661 *(Rialles)*

- 662 A- Jo m'ho passava bé. M'agradava. Jo anava allà a l'Insitut al Carlos I. La gent era  
 663 molt lluitadora. En època de Franco, molt "guerrillers", "a la lucha" i bé hi havia gent  
 664 que volia fer magisteri, amb ganes de canviar les coses. Pensàvem, on ens apuntarem.  
 665 Anirem a Sant Cugat que està millor que aquí..  
 666 *(Pertanyen a una generació "inconformista" que va creure en l'educació com elemento*  
 667 *de canvi social).*  
 668 *(Això ens porta a preguntar-nos sobre quin tipus de persones cursaven magisteri a les*  
 669 *hores i quin tipus d'estudiants tenim ara).*  
 670 *J- La teva família va influir en que fessis magisteri? perquè la teva està claríssim... (a*  
 671 *la Eulàlia).*  
 672 A- No ho crec.  
 673 E- La meua va influir indirectament, eh? Mai em van dir tú has de ser mestra. Però a  
 674 mi el què em va fer decidir va ser el contacte amb els nens, el veure els nens dia a dia  
 675 quan tenia 9 anys i quan tenia 8 anys, que quan jo acabava anava a veure la mare... El  
 676 contacte amb els nens m'agradava, el estar amb els nens, ...  
 677 *J- Amb la canalla petita, no?.*  
 678 E- Sí, sempre amb la canalla petita perquè la meua mare era parvulista. A mi va ser el  
 679 contacte amb els nens que va ser que em va fer dir "Aquesta feina m'agrada".  
 680 *Ambdues coincideixen (i seguramene totes les parvulistes del món!) en que es van*  
 681 *decidir perquè els hi agradava el tracte amb els nens.*  
 682 A- Bé, suposo que sí també, clar, perquè mira jo treballant de mestre no sé si em treia  
 683 unes 10000 pessetes o 12000 i me'n vaig anar a treballar a l'hospital i no sé si em van  
 684 pagar 60000 ó 70000, que en aquella època, jolin, tú. En aquella època era molt.  
 685 *(Retribució deficient. Això pot implicar que la gent que es dedica al magisteri és una*  
 686 *mica idealista?).*  
 687 E- I vas triar lo de mestra... En aquella època pagaven molt poc. Ara no tant, està més  
 688 ben pagat.  
 689 A- Però llavors era una misèria.  
 690 E- O sigui, que la motivació no era econòmica, eh, Elena? Això està claríssim.  
 691 A- I bueno, em va agradar, treballant ja ho veus. Ja et dic, vaig està treballant en  
 692 hospitals, en una òptica, després en un altre lloc fent radiografies, en un altre lloc  
 693 agafant telèfonos, escrivint a màquina, ...  
 694 *J- Què polifacètica, no?*  
 695 A- Sí, he anat fent coses d'aquestes. I bueno, amb lo últim que estava ficada era amb  
 696 això i m'agradava. M'ho passava bé... L'únic, ja dic, molt de cara als pares allà on  
 697 vaig estar, però bueno, bé.  
 698 ...

- 699 A- Però totes les privades, perquè després vaig estar...
- 700 E- Això dels regals... Això dels regals en aquell moment era una pràctica habitual...
- 701 *(Anàlisi històrica informal de les condicions d'ensenyament fa 15 ó 20 anys).*
- 702 P- Aquí també se hacía.
- 703 E- Sí perquè al F.
- 704 P- Les regalavan hasta a las camareras...
- 705 A- El què no volia...
- 706 P- Hasta jamones me habían regalado a mí.
- 707 (Rialles)
- 708 *J- Potser s'hauria de tornar a instituir això dels "jamones"*
- 709 (Rialles)
- 710 P- Es verdad.
- 711 E- I això de dir el mestre "Demà és el meu sant" i us portaré no sè què i portar cadascú
- 712 un regal, això,.. Això es feia a privada i a pública.
- 713 P- Y en Navidad...
- 714 A- Però jo em moria de tenir que anar fer-ho a l'altra classe.
- 715 E- Han canviat molt les coses, Alba, Ara és que no es pot comparar, no es pot
- 716 comparar. És una cosa...
- 717 P- Ahora se manda un papelito diciendo que no se aceptan regalos, fíjate tú si ha
- 718 cambiado.
- 719 *Considero que no axceptar regals és una mesura de qualitat. Aquest, com altres*
- 720 *aspectes, son difícils de contemplar en indicadors (sobretot en els de tipus quantitatiu).*
- 721 *Però aquestes petites coses, juntament amb d'altres, també contribueixen a oferir un*
- 722 *ensenyament de qualitat. Així, per exemple, l'autobús escolar (en concert amb l'Entitat*
- 723 *Metropolitana del Transport de Barcelona) fa tota una volta (fóra ja del seu trajecte) per*
- 724 *a que els nens no hagin de creuar el carrer.*
- 725 E- Hombre, claro.
- 726 P- Ahora se manda una nota diciendo que no se aceptan regalos, fíjate si habrá
- 727 cambiado.
- 728 A- Devia tenir 18 anys jo.
- 729 E- No, es que además han cambiado muchas cosas, Pepita porque... perquè hi ha
- 730 molta més responsabilitat, la gent treballa amb més seriositat. És molt diferent, tú. Jo
- 731 me'n recordo de que... I fixa't que el F. (nom de l'antic parvulari) llavors es
- 732 considerava com una molt bona escola en aquell moment, eh? Però escolta jo me'n
- 733 recordo que hi havia la secretària que substituïta cada dia a un mestre a la classe i la
- 734 mestra se'n anava a la perruqueria.
- 735 *J- Què dius?*

- 736 E- Això,... ho he vist jo. La meva mare tenia els dijous a la tarda que se'n anava a a al  
737 perruqueria perquè la Pilar, que era... no aquesta Pilar, una altra "señorita Pilar"...  
738 que era la secretària li substituïa la classe. Vull dir que mare meva, mare meva! Com  
739 han canviat les coses! Ara es molt diferent. Es treballa amb moltíssima més  
740 **professionalitat**. Jo penso que l'ensenyament ha millorat vaja, el 100%, tot i  
741 considerant-se una bona escola el F. (nom de l'antic parvulari), que en aquell moment  
742 sortien dividint, multiplicant, ... fent arrels quadrades i als 6 anys ja podien anar a  
743 COU com aquell qui diu, eh?. Però mare meva, com han canviat les coses! Per bé, eh?  
744 Per bé. Això que diuen la corrupció, val. Però és que hi havia corrupció fins i tot als  
745 nivells més baixos. Perquè això és una tonteria, però és una petita corrupció.  
746 *(Professionalitat. Millora de l'ensenyament).*  
747 *(Això ens pot portar a preguntar en una altra ocasió si tots els canvis que hi ha hagut*  
748 *han estat per anar "a millor" o hi ha hagut alguna cosa en la qual l'evolució hagi estat*  
749 *negativa).*  
750 *(També caldria aclarir què és una bona escola i com se sap que el F. era considerada*  
751 *una bona escola).*  
752 P- Es lo mismo que si tú me dices, Pepa, quédate esta tarde que me voy a la peluquería  
753 o voy al cine.  
754 E- Es que esto ni se nos ocurre, Pepa, ni se nos ocurre. Ni se'ns acudeix.  
755 P- Madre mía. No, que va.  
756 A- I també vaig estar en escoles especials, que vaig dir, claríssim que no aniria.  
757 *J- És dur...*  
758 A- Molt, molt dur. Jo me'n recordo que m'agafaven enlaire.  
759 E- Amb lo primeta que és...  
760 A- Un dia que vaig anar a substituir als grans, em van agafar en braços i jo "baixeu-  
761 me". Allà, "baixeu-me" i ningú em feia cas... Havies de dinar amb ells. És horrorós. I  
762 clar, què em feien? Imagina't jo amb lo maniàtica que sóc. M'ho menjo tot a fora, però  
763 aquí és Barcelona... "Ai, m'agrada més el teu ou" i pum-pum (exemplificant-ho), em  
764 canviaven l'ou. "Ai, quin tall de carn". El tall de carn canviat. Així anava...  
765 *(Vivències que van configurant el caràcter i et porten a prendre un camí o un altre).*  
766 E- Treballar amb una escola especial, jo també hi vaig treballar casi dos anys...  
767 *J- Jo crec que has de sortir molt cremat*  
768 E- Molt.  
769 A- Encara me'n recordo les películes aquelles de'n Tony Baretta o algo així... Un que  
770 feia películes, que es deia alguna cosa així. I hi havia un nen que sempre deia "Yo soy  
771 Tony Baretta" i quan se li acabava el paper, et continuava guixant la camisa,...  
772 Horrorós, molt dur. Em deia, "M'has de fer cas a mi, perquè jo puc més que tu.

- 773 Veus?" I obria la finestra. "Tireu les coses per la finestra" I tots tirant les coses per la  
774 finestra.
- 775 E- És molt dur, molt dur quasi bé d'agafar-te una depressió. Ho dic perquè jo vaig  
776 acabar casi molt, molt, molt malament, eh? Vaig estar 2 anys a Vilajoana...
- 777 A- Hi havia un que era testimoni de Jehovà. Intentant-me convèncer que em fes de  
778 Jehovà... Com que li seguí la corrent, no l'enviava a la porra, llavors els pares em  
779 trucaven que m'havia de fer Jehovà.
- 780 E- Jo que era tan joveneta... Un em va perseguir fins l'autobús. Vaig dir que no.
- 781 A- Era horrorós...
- 782 *J- Deu n'hi do, eh? On vau estudiar: tú a l'Escola de Mestres de Sant Cugat i tu, E.?*
- 783 E- Jo al carrer Melcior de Palau, de la Central, a l'Escolar de Magisteri d'aquí de  
784 Barcelona.
- 785 *J- La vostra educació formal, com la definiríeu? Com a mestres, el que vau aprendre a*  
786 *la Facultat com a mestres...*
- 787 A- Jo reconec que com a mestra va ser dels primers anys i bé, però, per exemple, jo  
788 veig que la gent que surt ara surt molt més preparada. Per exemple, català. Jo tinc el  
789 títol de català. Però ens van donar el títol de català només per haver anat a classes i  
790 vam fer classes d'ortografia,... i faig sortir sense fer faltes Ara ja en torno a fer. Però  
791 em refereixo que la gent que surt ara de magisteri, està més preparat... qui té el títol de  
792 català ha fet una geografia, ha fet història, ha fet una sèrie de coses, mancances que jo  
793 tinc.
- 794 *Els mestres actualment surten més preparats*
- 795 *Reflexió sobre l'assumpció de les pròpies limitacions*
- 796 E- Home, la nostra Escola era... Jo crec que era el més tradicional de l'escola de  
797 magisteri, a diferència d'ella que va estar a Bellaterra i que era un altre muntatge  
798 diferent...
- 799 *J- Més innovador?*
- 800 E- Molt més novedós. Nosaltres, era molt teòric. El que ens van donar allà era molt  
801 teòric. No hi tinc un mal record, però molt teòric. Els mestres n'hi havia alguns que  
802 eren horribles, horrorosos, ...
- 803 A- També em vaig trobar jo algun patata allà, eh?
- 804 E- Alguns que eren molt oberts, alguns que eren molt bons... Però alguns que eren  
805 horribles i horrorosos, de la "vieja escuela" del feixisme més pur. I la veritat és que  
806 poques coses em van servir quan vaig sortir d'allà.
- 807 *"Utilitar" dels estudis de l'EUPF. Probablement recolzarien Imbernon (1994: 52),*  
808 *segons qui la formació inicial ha d'adreçar-se al pensament pràctic educatiu, incloent els*

- 809 *procesos cognitiu, emocionals i afectius que incideixen en la pràctica individual i*  
 810 *col.lectiva del professorat.)*  
 811 *(Per què no és vàlida la teoria?).*  
 812 A- No et van servir per la pràctica, després?  
 813 E- No gaire.  
 814 A- No, jo sí. Jo, bé. El que passa és que allà et donaven una sèrie de coses que quan  
 815 entraves a les escoles et trobaves que allà de tot allò, res.  
 816 E- No podies aplicar res.  
 817 A- No podies aplicar res.  
 818 E- En canvi jo, era... És que era una educació completament diferent. Era un...  
 819 A- I quan jo vaig començar no sé si era el segon any que es feia preescolar, vull dir  
 820 que les tècniques, tot era molt novedós.  
 821 E- A nosaltres no ens van donar cap especialització. A diferència d'ells que van sortir  
 822 amb preescolar, nosaltres el títol era "Mestra de Primària" (d'EGB en aquell moment).  
 823 Però poques coses van servir per posar-ho en pràctica i menys a parvulari, eh?. Menys  
 824 a parvulari. Als que ens agradava parvulari, poqueta cosa, poquíssima cosa vam  
 825 aprendre. Vam haver d'aprendre de la pràctica, de Rosa Sensat, per suposat, que en  
 826 aquell moment va anar molt bé.  
 827 *També assenyalen la poca "aplicabilitat" dels seus aprenentatges. Seguint Stenhouse*  
 828 *(1984: 197), pot dir-se que la formació del professorat té la finalitat d'aportar al*  
 829 *professor una capacitat per a un autodesenvolupament professional autònom*  
 830 *mitjançant una sistemàtica autoanàlisi, l'estudi de la tasca d'altres professors i la*  
 831 *comprovació d'idees mitjançant procediments d'investigació a l'aula.*  
 832 A- Home, clar, en aquell moment va anar molt bé.  
 833 E- No, va ser vital. El poder anar a Rosa Sensat, poguer anar a fer cursets, les noves  
 834 coses que ens ensenyaven,... va ser un món que se'ns va obrir, sobretot als que  
 835 veniem de la tradicionalitat aquesta del magisteri. Rosa Sensat va ser molt important en  
 836 aquell moment. Ara és diferent, eh? Però en aquell moment va ser molt important.  
 837 *(Reconeixement a la tasca dels Moviments de Renovació Pedagògica).*  
 838 A- Jo penso que ara s'hauria de renovar Rosa Sensat.  
 839 *(Es podia haver preguntat com creia que hauria de ser o què creia que hauria de fer ara*  
 840 *Rosa Sensat per interessar-la).*  
 841 E- El que passa és que és difícil perquè tampoc no hi ha noves fòrmules. Saps que  
 842 passa que hi ha moltes coses de les que fan allà que apliquem ja fa molt anys i ens  
 843 sembla una cosa molt sabuda o clar, en aquell moment era una finestra a la renovació.  
 844 *J- Allò era renovació pedagògica i ara potser s'estan perpetuant una mica o no?*

- 845 A- Jo penso que sí. Aquest any no ho he mirat, eh? Però potser si mires, sí que dius,  
846 "Ah, doncs sí, mira hi ha coses novetoses". Podria anar bé.
- 847 E- Però depén hi ha mestres que continuen estant amb escoles, sobretot privades, que  
848 són de lo més tradicional que et puguis tirar a la cara i si anessin a Rosa Sensat els  
849 anirir molt bé. Nosaltres ja fa molts anys, bé o malament fa molts anys que estem  
850 aplicant coses que es diuen constantment a Rosa Sensat i, clar, per nosaltres, moltes  
851 coses noves tampoc no hi ha.
- 852 A- Jo penso que algunes coses deuen haver.
- 853 E- Algunes coses deuen haver-hi. És clar que sí, clar que sí.
- 854 A- El què passa és que ja no hem mirat il'altre any tampoc no ho vam mirar.
- 855 E- Però en aquell moment va ser vital. En aquell moment Rosa Sensat va jugar un  
856 paper completament primordial per l'escola. Primordial. Era capdavantera en tots els  
857 aspectes i ens donava una visió de les coses... Mare meva quina diferència amb el que  
858 havien vist...
- 859 *J- ...amb el que havies estudiat...*
- 860 E- Clar, home!
- 861 A- El què passa és que de vegades també era difícil aplicar-ho depén d'on estiguessis.  
862 Però bueno, dintre de tot...
- 863 *J- Sobretot, tú a l'escola aquesta on t'havies de dir Eulàlia...*
- 864 (Rialles)
- 865 A- Clar...
- 866 E- A més, a l'escola privada és el director el que mana. Tú no pots fer la teva vida.  
867 Has de acomodar-te a lo que et director et mana. En canvi, a l'escola pública sí que  
868 tens molta més llibertat de moviment, d'aplicar les teves coses... d'apicar noves  
869 tècniques i noves coses. No hi ha ningú que et digui això no ho pots fer... Hi ha una  
870 certa línia d'escola i tal però jo penso que l'escola pública....
- 871 *(Contrast escola pública-privada).*
- 872 *J- Tens més llibertat per innovar...*
- 873 E- I tant. Perquè vas a una escola privada (Salesiana o...) i el director mana.  
874 *(Caldria aprofundir en si creuen que actualment les diferències entre escola pública i*  
875 *privada són força marcades. Avantatges i inconvenients de l'escola privada sobre la*  
876 *pública o tipus d'exercici professional en una i altra).*
- 877 A- Tens més llibertat però també tens el problema de que "cada maestrillo con su  
878 librito" perquè segons... Aquí perquè hi ha una línia però segons on vagis a parar, tu  
879 quedes tancat, tu fas una cosa...
- 880 *(Els diferents estils d'ensenyament porten a la necessitat d'unificar criteris sota unes*  
881 *directrius comuns: el PEC i el PCC)*

882 *Els estudis de Fuller i Brown, de Feiman i Floden o de Van Maanen i Schenin, Lucas*  
 883 *Martín, Atkinson i Delamont o Lacey parlen de la socialització del professor novell.*  
 884 *La socialització és el procés en que es posen en funcionament estratègies socials (com*  
 885 *l'ajustament interioritzat, la summissió estratègica o la redefinició estratègica), és un*  
 886 *procés mitjançant el qual els nous professors aprenen i interioritzen les normes,*  
 887 *valors i conductes que caracteritzen la cultura escolar en la què s'integren.*  
 888 *L'adquisició d'aquests coneixements i destreses és necessària per assumir un rol en*  
 889 *l'organització. I, d'aquesta manera, succeeix que l'individu va acceptant i assumint les*  
 890 *influències que l'afecten a nivell personal, a nivell de classe i a nivell institucional*  
 891 *(Marcelo, 1990: 12).*

892 *Una pregunta que podia haver estat interessant és si recorden el seu primer dia a*  
 893 *l'escola (com a mestres).*

894 E- Que no fa ningú més.

895 J- O que es contradiu amb el què fa un altre.

896 A- Clar.

897 E- Clar, clar, clar.

898 A- De vegades t'has de rebaixar tu perquè l'any que ve no noti aquell salt, si no aquell  
 899 nen entraria allà...

900 J- Això continua passant avui en dia, eh? Jo tinc alumnes d'escola privada que els hi  
 901 diuen tu has de fer això i has de fer tot aquest toxo de fitxes i has de fer aquest llibre i  
 902 aquest llibre i aquest llibre fins a fina de curs i això no pots fer-ho i...

903 E- I ja està.

904 J- I gent que vol fer alguna cosa. Podria introduir un racó o fer això... i que no els hi  
 905 deixen.

906 E- Això està més clar que l'aigua. I tant que passa...

907 J- En el moment de començar a ensenyar va haver-hi algun colega o alguna persona  
 908 que es va influenciar?

909 ...

910 J- En la manera d'ensenyar o...

911 (Silenci)

912 E- En el moment de començar a ensenyar... És que clar, jo en el meu cas vaig  
 913 començar a Vilajoana i Vilajoana era un altre muntatge diferent. Tota la gent em va  
 914 ajudar molt. La veritat és que vaig estar-hi molt bé. A part de que surts, ja ho he dit,  
 915 molt malament. És que jo només he treballat en dues coses. Només he treballat a  
 916 l'escola municipal: a Vilajoana i al F. (nom de l'antic parvulari). I al F. (nom de l'antic  
 917 parvulari) vam tenir la sort que els primers anys ja ens vam reunir l'equip pràcticament  
 918 que som ara i llavors vem començar totes juntes a fer una nova manera d'escola.

- 919 A- Home, això sí...
- 920 E- I vam tenir sort, d'alguna manera, encara que hi va haver alguna mestra gran que  
921 encara estava per allà i ens va distorsionar una mica, però ens vam reunir en aquell  
922 moment que totes erem joves. I llavors,... va anr molt bé, perquè va haver-hi sintonia  
923 i va haver-hi ganes de tirar les coses en davant. I encara dura. Vull dir, va haver-hi  
924 tanta sintonia que encara dura. llavors jo penso que vam tenir sort. Perquè han sigut  
925 mira, 15 anys, o quants?
- 926 A- Jo vaig entrar al 1979 i la Maria també al 79 però al setembre (i jo al gener).
- 927 E- Doncs quan elles van entrar va ser quan ja vam formar l'equip. La Núria i jo ja hi  
928 érem.
- 929 *(Una mesura de qualitat essencial és la importància de l'existència d'un equip estable i*  
930 *cohesionat).*
- 931 A- La L. va arribar més tard.
- 932 E- I l'H.
- 933 A- Sí, l'H? va arribar com jo però va entrar aquí (*edifici actual de l'escola* , *abans*  
934 *separat del parvulari*). L'H. va baixar a baix més tard. Llavors l'H. al cap de 2 ó 3  
935 anys portava tot lo que era tallers, que ho havia fet a Heura. I entre l'H. i la Pia van  
936 començar a tirar endavant tot això.
- 937 E- Però vull dir que ha haver-hi sintonia. Que podia haver-hi hagut més ... l'equip poc  
938 cohesionat o dir jo no vull fer això o tal i no.
- 939 *Bonica paraula: sintonia (en telegrafia significa fer vibrar l'aparell de recepció a*  
940 *l'uníson amb el d'emissió).*
- 941 A- Tothom amb ganes de ...
- 942 E- Hi va haver bona sintonia. La prova és que continua la sintonia d'alguna manera,  
943 No?. I això va ser una sort. No vam entrar... No és allò de volíem fer coses i no vam  
944 poder perquè s'hi oposaven. No, no, no, vem poder fer la nostra cosa que ens va  
945 semblar que s'havia de fer i vam tenir sort en aquet aspecte. I va ser a nivell de tothom  
946 que vam tenir ganes de tirar la cosa endavant, no?. No que un ens influenciés més que  
947 un altre.
- 948 *És realment qüestió de sort? Hauria de potenciar-se més la creació d'equips*  
949 *cohesionats (és una de las 77 mesures de qualitat del MEC)?*
- 950 A- Sííí. No...
- 951 E- En aquest cas l'H. va dir: "Home, podríem treballar per tallers" i els altres no ho  
952 sabíem i...
- 953 A- Va ser l'Hermínia la que més...
- 954 E- I en fi, ens vam posar al dia... I després va venir la Teberosky i també vam  
955 sintonitzar molt bé amb les seves idees i... Però vull dir que vam tenir sort que tothom

- 956 estaven d'acord a tirar en davant el tema. Llavors, doncs això influeix molt, influeix  
 957 molt a que caigués en un lloc que siguis tu sol o...
- 958 *J- El què passa és que a vegades al començament vas... vas com una mica perdut,*  
 959 *no?, potser. I llavors progressivament, avances i arriba un dia en que et sents més*  
 960 *segur, ja confies més en les teves pròpies idees. Al començament, doncs a lo millor et*  
 961 *deixes influenciar per algun company, o tú per la teva mare i la seva manera*  
 962 *d'ensenyar, per alguna persona que has vist com ensenyava. Fins que potser un dia,*  
 963 *has anat fent una síntesi, i ja tens una manera pròpia d'ensenyar...*
- 964 A- Però al principi vas (fa un gest que significa perdut, despistat).
- 965 E- Home, jo sí que és veritat que a mi, personalment a mi sí que em va influenciar la  
 966 meva mare, per suposat. La meva mare dintre de l'ensenyament d'aquell moment era  
 967 de lo més modernet i ... no sé, me'n recordo que feia cursos de matemàtica moderna  
 968 en aquell moment. Feia matemàtica moderna amb aquesta que es va morir de Lleida,  
 969 la...
- 970 *J- Sí, la ...*
- 971 E- Sí, aquella que era diputada.
- 972 *J- Sí. Ja sé qui dius, com es deia aquella senyora?... Rubies.*
- 973 E- Sí, la Rubies, exacte. La Maria Antònia Canals,... vull dir, gent capdavantera del  
 974 que en aquell moment representava el F., que ja et dic que era "machaqueo,  
 975 machaqueo, machaqueo", sobretot la mestra de cinc anys, doncs, Déu n'hi do el que  
 976 jo vaig aprendre d'ella en el sentit de que a ella li agradava la innovació i... i vaja, Déu  
 977 n'hi do. Ja et dic la Rubies ens va influenciar molt. Després les teories de la Rubies  
 978 potser han passat una mica a la història, però era tan maca, tan ... ho transmetia tan bé,  
 979 tan bé, que sí també em va influenciar molt. I la Canals, que també en aquell moment  
 980 era de lo millor. La Marta Mata, en aquell moment, per suposat, també era una gran  
 981 pedagoga capdavantera. I sí, sí, tota aquesta gent. I després ja trobant-se juntes i dir,  
 982 bé, tirem endavant i fem l'equip.
- 983 *(Un record agrait per les mestres).*
- 984 *J- Creieu que heu canviat com a mestres al llarg dels anys, la vostra manera*  
 985 *d'ensenyar?*
- 986 A- Home, jo penso que sí.
- 987 E- Sí, el que passa és que... no sé...
- 988 A- Clar, des de quan comences fins ara també vas agafant una experiència i et  
 989 planteges altres coses. Jo penso que sí que canvies.
- 990 *(Reconeixement de la pròpia evolució. Professionalitat!).*
- 991 E- Tens molta més seguretat...
- 992 A- Tens més "tables"... I tant, vas agafant,...

- 993 E- Sí, i tant que sí. Però el que passa és que bàsicament les idees aquelles que  
994 nosaltres vam posar a la pràctica les hem continuat tenint.
- 995 A- Sí, continues tenint-ho i ganes de renovar i de fer coses. Això sí, per a això estem  
996 obertes i ara volem fer lo dels espais, vull dir, que vas amb ganes,... Canvies curs a  
997 curs...
- 998 E- Però bàsicament la filosofia de base continua sent la mateixa.
- 999 A- La filosofia és la mateixa.
- 1000 E- La filosofia és la mateixa. Per què? Perquè estem que aquesta filosofia encara és  
1001 vigent. Amb això que diu l'Alba ... d'anar introduint elements de variació i de  
1002 renovació. Però la filosofia en sí, de respectar la maduració del nen, ...
- 1003 A- La filosofia és la mateixa però vas agant també tu més taules,... més confiança.
- 1004 E- Home, sí, això està claríssim. I ho tenim molt més per la mà que fa 15 anys, però  
1005 vull dir que la filosofia aquella de dir: respectar la maduració del nen, que disfruti  
1006 venint a l'escola, que sigui una cosa lúdica, que aprengui d'una manera lúdica,... tot  
1007 això continua absolutament vigent com fa 15 anys. I a més a més pensem que és bo i  
1008 que ha de ser així i veus altres escoles que veus que encara no tenen clar això. I dius,  
1009 encara no teniu clar això que fa 15 anys ja ho teníem clar? Això és bàsic, vull dir, a  
1010 veure, no sé... O sigui, que bàsicament la filosofia sí, ara per suposat que sí que hem  
1011 canviat la manera de posar-ho a la pràctica, las "taules", lo que deiem, la seguretat, ...  
1012 *(Què són les "taules"? En què es noten?).*
- 1013 *Reconstrucció del propi desenvolupament professional, entés como creixement, canvi,*  
1014 *millora, adequació,... en relació amb el propi coneixement, amb les actituds en i sobre*  
1015 *el treball i amb la institució, buscant la sinèrgia entre les necessitats del*  
1016 *desenvolupament professional del personal i les necessitats de desenvolupament*  
1017 *organitzatiu, institucional i social del contexte. Així, Benedito (1991: 4) ho defineix, en*  
1018 *l'ensenyament superior, como l'intent sistemàtic de millorar la vida professional, la*  
1019 *pràctica, les creences i coneixements professionals del docent universitari, amb el*  
1020 *propòsit d'augmentar la qualitat docent, investigadora i de gestió.*
- 1021 A- Tens més tranquil·litat potser també.
- 1022 E- Més seguretat en tu mateix.
- 1023 A- Et fa estar més tranquil, si no estás més nerviós perquè no acabes de ...
- 1024 J- Home, jo crec que això ho aconseguí perquè tothom ha dit que el nen ve content a  
1025 l'escola...
- 1026 E- Per això.
- 1027 J- ... i això jo crec que és molt important, potser el més important de tot.
- 1028 E- Això és vital.

- 1029 *J- Una cosa que m'ha sobtat també dels qüestionaris dels pares és que varies*  
 1030 *persones, ara no sabia dir quantes, diuen que l'escola els hi agrada molt perquè els hi*  
 1031 *ensenyeu actituds de cara després a enfrontar-se després a problemes que tindran al*  
 1032 *llarg de la vida, coses relatives a valors, ... És a dir, que li donen molta importància a*  
 1033 *la part ètica de l'educació. I, clar, això sobta, perquè en una societat competitiva com*  
 1034 *la nostra, potser penses que els pares el que volen és que el nen aprengui ràpidament a*  
 1035 *sumar, aprengui ràpidament les lletres, no?. I aquesta part ètica queda més descuidada.*  
 1036 *I en canvi, crec que no, que és una part molt important que els pares...*
- 1037 E- Valoren.
- 1038 *J- Sí, ho saben apreciar.*
- 1039 A- O alguns pares. No cal generalitzar amb això, eh?
- 1040 *(Saben què busquen els pares?).*
- 1041 E- Jo crec que no tots, eh?.
- 1042 A- Hi ha uns que sí però potser una gran majoria no ho valoren tant. No sé, potser
- 1043 m'equivoco.
- 1044 E- No ho sé. O potser no, Jo crec que és una minoria que no ho valora, mira que et
- 1045 dic. I una majoria ho valora. Perquè encara que no ho posin aquí o no hagin contestat
- 1046 l'enquesta estic segura que ho valoren. Ara que hi ha gent que li agradaria, per
- 1047 suposat, que sortissin ja amb arrels quadrades de parvulari...
- 1048 A- Perfectament
- 1049 E-... sí, per suposat.
- 1050 A- És que clar,... quan et venen i et diuen: "I el llibre?" ...
- 1051 E- Clar. El què passa és que ells ja ho tenen clar, eh? al posar el nen a aquesta escola
- 1052 de que això no serà lo primordial al menys a parvulari.
- 1053 *J- No, però són gent que a lo millor s'han educat en un altre sistema i ells, clar, allò de*  
 1054 *no tenir llibre potser ni s'ho plantegen fins que els hi diuen que no en té. Aleshores a*  
 1055 *lo millor en aquell moment pensen "Pot ser positiu", no?, però fins el moment...*
- 1056 *Bueno, a veure, què és el que més us agrada de tot de l'ensenyament? Què és el que*  
 1057 *més us recompença? El que trobeu més gratificant?.*
- 1058 A- Més gratificant? Quan veus que els nens avancen.
- 1059 *(El més gratificant: sempre els nens).*
- 1060 E- Quan tiren en davant.
- 1061 A- Tiren endavant... i més els més problemàtics.
- 1062 E- Sempre et queda el dubte de dir: el que estas fent, serveix o no serveix?. I quan
- 1063 veus els nens que sí, que tiren en davant, amb aprenentatges, amb actituds o amb venir
- 1064 contents, aquesta cosa...

- 1065 A- Quan estàs amb un principi de curs, segons com, que dius, com me'n sortiré. I  
1066 arriba final de curs i veus...
- 1067 E- Sí, que la cosa a millorat molt. Això, això és el que més compensa. Veure  
1068 l'evolució dels nens, veure que venen contents, veure que t'estimen, que tu els  
1069 estimes, veure que hi un bon clima.
- 1070 A- De vegades hi ha nens que els has d'avisar molt per problemes i així i veus que  
1071 aquests nens que els estàs "dellò" els treus en davant. Llavors dius: en el fons aquests  
1072 nens...
- 1073 E- T'estimen
- 1074 A- T'estimen i no ho estas fent malament perquè clar, algo has de dir.
- 1075 *(Importància del recolzament i de l'aprovació de les accions de la maestra per parte*  
1076 *dels pares).*
- 1077 E- I quan els pares després et diuen: "no, no, és que ve molt content" quan tens  
1078 entrevistes amb ells i pobret, l'has hagut de renyar "tropecientasmil" vegades perquè  
1079 és un desastre total i es pares diuen "no, no, si ve encantat, està encantat i tal", penses,  
1080 "bueno, va bé". I et diuen "No, avisa'l, avisa'l, eh? perquè el nen o la nena ...",  
1081 penses "bueno, la cosa va endavant". El que sí et preocuparia seria dir "Ui, està  
1082 traumat, no vol venir, no dorm a la nit, és molt...".
- 1083 A- Això et preocupa molt.
- 1084 E- Això és el que em passava a mi. Jo no volia anar.
- 1085 E- No volies anar, clar...
- 1086 A- Llavors quan veus una criatura que la pots estar avisant cinquanta mil vegades i no  
1087 te la treus de sobre i la mare diu que ve encantada, doncs dius "pues sí".
- 1088 E- I al mateix temps doncs veus això, que venen encantats i que estan molt contents i  
1089 que també aprenen perquè també aprenen moltíssimes coses, és veritat, dius, "mira,  
1090 aquest que li costava, doncs mira, està escrivint" o ja comença a llegir o està tan  
1091 content perquè ha trobat això o et porta un tresor d'aquells que no sé, doncs això et  
1092 compensa, és clar. Això és lo que et compensa és, eh?. Més que altres coses.
- 1093 *Bonica idea: l'escola bona és la que fa avançar a qui té dificultats.*  
1094 *(Es podia haver demanat si hi ha algun tipus de nens que "prefereixin": Quin tipus de*  
1095 *nens us atreuen més especialment? Quines característiques tenen els nens pels qui*  
1096 *sentiu una certa predilecció?).*
- 1097 A- Perquè, clar, el que és llest, ...
- 1098 J- Va sol.
- 1099 A- Va sol.
- 1100 E- Exacte.

- 1 1 0 1 A- I el que va sol... Clar que et compensa veure que tens floretes, però no t'hi  
 1 1 0 2 esforces tant.
- 1 1 0 3 J- *No sé on vaig sentir o llegir que una bona escola és per nens que no són llestos.*
- 1 1 0 4 E- Clar que sí perquè els llestos,...
- 1 1 0 5 A- Aquestes escoles que ja agafen els nens...
- 1 1 0 6 J- *...Seleccionats*
- 1 1 0 7 E- I es treuen de sobre els que no xuten.
- 1 1 0 8 A- Clar, aquestes, no els hi costa gaire.
- 1 1 0 9 E- Clar, tenen les floretes. Si nosaltres fessim el mateix, per suposat, seria un nivell  
 1 1 1 0 altíssim el nostre, no?.
- 1 1 1 1 A- Clar, i jo tenir un nen a 4 anys que m'estigui llegint i escrivint, no és cap mèrit  
 1 1 1 2 meu, perquè a 4 anys no toca.
- 1 1 1 3 E- No, també és mèrit teu perquè vol dir que l'has estimulat per a que ho faci.
- 1 1 1 4 A- Això sí, Eulàlia, però vull dir que no és ...
- 1 1 1 5 E- No és tan mèrit com que ho faci un altre que li costa molt.
- 1 1 1 6 J- *Això és el més gratificant. I el més difícil què és?. El més dur, què és?.*
- 1 1 1 7 A- Home, sapiguer-ho fer bé.
- 1 1 1 8 E- No, el més dur, el més dur és lo estressant que és aquesta feina. És una feina que...  
 1 1 1 9 et xucla fins a la mèdulla. Acabes completament buit després quan surts. Buit en el  
 1 1 2 0 sentit que et xuclen...
- 1 1 2 1 J- *...l'energia.*
- 1 1 2 2 A- Sí, el desgastament energètic jo el noto ara.
- 1 1 2 3 E- Sí, és un constant buidatge de tot perquè és un estímul tan constant de tots els  
 1 1 2 4 nens... que s'està per un i per l'altre i per l'altre i per l'altre, que és una feina molt  
 1 1 2 5 estressant.
- 1 1 2 6 *(L'estrés docent).*
- 1 1 2 7 A- A més tens la sensació a vegades que no arribes, de que no ho fas prou bé, suposo  
 1 1 2 8 que és aquesta cosa que està sempre.
- 1 1 2 9 E- És una feina molt estressant. És molt estressant i després veus que potser no està  
 1 1 3 0 suficientment valorada a la societat, ni molt menys...
- 1 1 3 1 *(Poca valoració de la professió docent per part de la societat).*
- 1 1 3 2 A- Això sí, això sí és una pena.
- 1 1 3 3 E- Ni molt menys perquè "tenen moltes vacances", ...
- 1 1 3 4 A- "Són els que viuen millor", ...
- 1 1 3 5 E- "Viuen de conya" ...
- 1 1 3 6 A- Quan diuen més amb més depressions: metges, mestres, ... I diuen "Aquests? Amb  
 1 1 3 7 les vacances que tenen..."

- 1138 E- "Si estan tot el dia sense fer res" ...
- 1139 A- I penses potser els que anem malament som nosaltres...
- 1140 E- És una feina molt estressant i molt poc valorada.
- 1141 A- És una feina que no es valorada per la societat. Abans era el senyor mestre i ara és
- 1142 el que viu més bé. Té vancances, té nens, per què s'han de cansar si no fan res els
- 1143 mestres?.
- 1144 *(Canvi de rol social en funció de l'època històrica)*
- 1145 *J- Ara, aquesta gent jo els posaria un dia, un dia només...*
- 1146 E- O un hora.
- 1147 A- I llavors quan tu expliques, no perquè es fan... Et diuen "Seràs tu o la teva escola,
- 1148 perquè feu, però si la majoria de mestres, per favor, un cop surten s'han oblidat de
- 1149 tot... I et quedes a casa preparant activitats? Bah Això sereu vosaltres però no és la
- 1150 tònica general". Perquè et coneixen a tu i expliques coses es queden així parats de que
- 1151 puguis fer això, pero bueno, ets tu, perquè ets tonta, no?. Però allò normal, la idea
- 1152 que té la gent és que el mestre és un "viva la virgen".
- 1153 E- Jo crec que són les dues coses: el estrés que porta aquesta feina i lo poc valorada
- 1154 que està.
- 1155 A- I millor no dir que ets mestra, perquè t'entra ... Et fa vergonya...
- 1156 *J- Què canviariu del vostre treball si poguessiu canviar alguna cosa? Si poguéssiu*
- 1157 *canviar de treball, canviariu?*
- 1158 A- Home, potser amb alguna cosa relacionada amb això...
- 1159 E- Jo, jo penso que canviar, canviar completament de dir "ja no faig mai més de
- 1160 mestra", no.
- 1161 A- Potser a un centre de recursos...
- 1162 E- No, a mi no m'agrada.
- 1163 A- No sé què fan , eh?...
- 1164 E- A mi això dels despatxos i així, no.
- 1165 A- ... però tothom diu que està molt bé.
- 1166 E- Perquè també hi ha molt marros i moltes coses i de vegades és millor estar amb els
- 1167 nens i no...
- 1168 *J- És molta feina de tipus administratiu...*
- 1169 E- No, jo això no. El que sí que faria és unes rotacions d'anys sabàtics per poder fer
- 1170 altres coses diferents relacionades amb el magisteri. Això sí. I tornar després.
- 1171 A- Poder desconectar, això sí.
- 1172 E- Jo que he estat 4 anys a l'equip directiu i no he tingut tutoria, he estat bé també, és
- 1173 una altra feina molt estressant l'equip directiu, eh?, més inclús que fer de mestra,
- 1174 perquè tens tensions per tot arreu, amb companys i pares,... Perquè fer de mestra...

- 1 175 amb els nens no sé com dir-t'ho, mira, és un estrés diferent, d'alguna manera, no?.
- 1 176 Ara, que també per altra part és interessant deixar de banda una miqueta els nens i fer
- 1 177 una feina relacionada amb l'escola d'alguna manera, no?. llavors doncs sí que
- 1 178 m'agradaria, això sí, de tant en tant tallar, no estar amb nens, estar fora i després
- 1 179 tornar-hi. Anar i tornar, una miqueta. Anar i tornar. Però tallar completament amb
- 1 180 l'educació no, no. Fer coses administratives de despatx i tot no, a mi, personalment,
- 1 181 eh?
- 1 182 A- No, a mi això tampoc.
- 1 183 E- A mi m'agrada això, poguer tornar. Fer una mica de relax en aquest aspecte de fer
- 1 184 feines diferents, de fer cursos, de fer alguna cosa relacionada amb l'educació, però
- 1 185 tallar completament amb l'escola completament, no
- 1 186 A- I després si la cosa estés millor, amb més personal,, una cosa utòpica, també vas
- 1 187 més relaxat. Ja no tens tant la necessitat de fugir, de dir com ella, he de sortir. Si la
- 1 188 cosa està més tranquil·la, que hi ha més gent, més de tot... Clar, t'expliquen lo de
- 1 189 Dinamarca, un educador per set, suposo que ja no tens aquesta necessitat.
- 1 190 E- Noo, ja és un altre ritme. Pero vaja, jo trencar, no.
- 1 191 A- Potser tenir un altre ambient. No perquè aquest sigui dolent, eh?. Més relaxat. I ja
- 1 192 posats a demanar, doncs llocs més grans, més mestres, ...
- 1 193 *J- Menys nens per mestre,...*
- 1 194 A- Això és utopia però...
- 1 195 *J- Això és ciència ficció.*
- 1 196 E- Sí, i si et fas mala sang de dir: mira que malament estem...
- 1 197 A- No, però a nivell de canviar, què canviaries, doncs posats a demanar....
- 1 198 E- No, això està clar.
- 1 199 *J- A veure, què més? Quin és el paper dels pares exactament aquí a l'escola?*
- 1 200 E- Què difícil que és aquesta.
- 1 201 A- Clar, teòricament seria portar l'educació conjuntament entre uns altres. El que passa
- 1 202 és que sí, suposo que intenten fer-ho però que la cosa no queda... Hi ha vegades que
- 1 203 et sents molt recolzat pels pares.
- 1 204 E- I altre vegades que no ets sents gens recolzat.
- 1 205 *J- Suposo que de vegades et sents sol.*
- 1 206 *(Si la família no col.labora pots sentir-te sol).*
- 1 207 E- Sí, gens, gens de suport.
- 1 208 A- Com si lo d'ells fos "lo bo" i tota la culpa doncs fos teva, enlloc de que pot ser a
- 1 209 mitges, o de vegades és d'ells o a vegades serà meva, però no tens aquest...
- 1 210 E- Hi ha de tot. I jo veig que hi ha també molt passotisme amb els pares. Vull dir, que
- 1 211 teòricament o que aparentment es preocupen més que mai dels seus fills perquè "Ai,

- 1212 sí, pobres, si no es traumen, si...", però en el fons, en el fons, en el fons hi ha força  
1213 passotisme per part dels pares. Això és clar. I el què és molt clar és que la família  
1214 influencia mil milions de vegades més que l'escola i això ells es pensen que no es així.  
1215 Es pensen que és l'escola la que "dellò" i no, l'escola té una influència fins a cert punt.  
1216 A- S'estan a casa moltes més hores i l'actitud, els sentiments, i totes aquestes coses, ...  
1217 E- A més, la família és vital pel nen, i més en aquesta edat i l'actitud de la família és  
1218 vital. I llavors, jo penso que sota l'apariència de ser pares molt progressius que es  
1219 dediquen molt als fills i tot, hi ha molt passotisme. Hi ha molt passotisme.  
1220 *J- Creieu que les mestres incidien molt en la vida dels nens i en les famílies? Arribeu a*  
1221 *canviar coses?*  
1222 A- Jo penso que no.  
1223 E- Molt poc.  
1224 A- Rarament. Trobaras una persona que faci un canvi, però la majoria no.  
1225 E- Molt poc, molt poc, jo crec que tinc molt poca incidència, la veritat. Encara que a  
1226 vegades els entrevistats i els hi dius, doncs mira, estaria bé que ja que aquí procurem  
1227 no se què, doncs vosaltres a casa feu això. Et diuen potser que sí, que sí, que sí i  
1228 després veus que no.  
1229 A- Potser trobis un que faci alguna cosa.  
1230 E- Sí, que tingui la bona intenció de dir "ai, sí". I després t'ho diuen: "Mira, veus,  
1231 faig fer allò que em vas dir i m'ha anat molt bé". Però jo no hi veig canvis.  
1232 A- La majoria no, la majoria més aviat és culpa teva o busquen...  
1233 E- No, no.  
1234 A- No és que et donin ben bé la culpa, però no ho volen reconèixer i llavors...  
1235 *J- Com que culpa d'ells no és, no?, serà teva.*  
1236 A- ... Busquen arguments o coses per justificar que no són ells. Tenen la contravolta  
1237 per dir-te: "no, és que això...".  
1238 *J- Això els ho haurieu d'ensenyar a l'escola?*  
1239 A- Sí.  
1240 E- Tenim molt poca incidència. Penso que té poca influència. Més n'hauria de tenir,  
1241 però en té poca. Penso que la família té una influència vital, té una influència del, ... ja  
1242 et dic, del... no sé, 90%. I li donaria un 10% a l'escola, no més.  
1243 A- No és que és tot. Jo me'n recordo l'any passat amb el David, que el van treure de  
1244 l'escola perquè el nen no venia content a l'escola i cada dia plorava per venir a l'escola  
1245 i tu a l'escola el veies bé. Però al nen, per venir a l'escola, li compraven cotxes, cada  
1246 dia una cosa, ...  
1247 *Relacionat amb la tesi que sosté Aronson (1990: 175) segons la qual les recompenses*  
1248 *externes excessives disminueixen l'atractiu intrínsec de l'activitat.*

- 1249 J- Quin negoci!.
- 1250 A- I tu deies "No, no, però si el nen aquí està bé". I el deien "El nen no bé content a
- 1251 l'escola" i el van acabar treient perquè el nen no venia content a l'escola. Jo suposo
- 1252 que la mare marcava molt. Aquí els pares influen molt. I està a les monges.
- 1253 E- I a més influeix molt l'actitud envers l'escola que els pares retransmeten als nens.
- 1254 Això és vital. Llavors, si el pare veu positivament l'escola, el nen la veu molt més
- 1255 positivament.
- 1256 *(Interessant!)*
- 1257 A- Clar.
- 1258 E- I si el pare, en canvi, critica davant dels nens l'escola "Ai, mira que hem de fer; ara,
- 1259 fixa't tú, ara vacances, ara un pont, ara no sé què, ara mira-la què demana, ara hem
- 1260 d'anar allà a explicar els oficis; ara mira quin rotllo". És molt diferent l'actitud, que no
- 1261 si diu "Ai, mira que bé, ara anirem a l'escola i farem això...". I això ho notes al
- 1262 moment, al moment. De la indiferència que tenen uns quants nens que dius "Ja li
- 1263 deuen haver posat el cap com un bombo". O sigui que això sí que es veu.
- 1264 *J- Com definireu un objectiu personal vostre per ensenyar els nens? Quin és l'objectiu*
- 1265 *darrer que teniu a nivell personal? Digueu "El meu objectiu és aquest". Quin dirieu?*
- 1266 A- Dintre de la classe?
- 1267 *J- Sí, pot ser.*
- 1268 A- Doncs, bueno, potser l'objectiu primer de tots és que el nen estigui a gust.
- 1269 E- Ja ho hem dit...
- 1270 *J- En el sentit, de si trobeu, per exemple, problemes entre els vostres objectius o la*
- 1271 *vostre manera d'entendre l'educació i la línia de l'escola.*
- 1272 E- No.
- 1273 A- No, això no. Hem pogut...
- 1274 E- No el que passa és que potser a nivell de tota l'escola hi hauria d'haver més
- 1275 informació. Ens enterem poc del que fan les altres classes, això sí.
- 1276 A- De parvulari ho saps tot, de primer i de cicle inicial saps també alguna cosa,... fins
- 1277 que arribes a segona etapa, que ja no te'n enteres de res.
- 1278 E- Clar, però també els hi passa amb ells amb nosaltres. I això és un problema que es
- 1279 va subsanant a nivell de que a claustre s'expliquen experiències que es fan a les
- 1280 classes. L'altre dia van explicar una cosa de 5è. molt interessant. Vull dir que ja es
- 1281 tracta de paliar una mica aquest tema, no?, explicant una mica... Jo me'n recordo que
- 1282 vam explicar les de parvulari fa un parell d'anys una mica els tallers, el muntatge de
- 1283 tallers a tot el claustre, perquè el claustre estés... El què passa també és que ara de cara
- 1284 a tots els dissenys curriculars que s'estan fent, com que la formació perm anent es fa a
- 1285 nivell de tota la primària i tal, i tots els mestres estan allà, ara serà més fàcil saber el

- 1286 què fan. Per què fins ara, cadascú tenia les seves programacions, una línia d'escola  
1287 més o menys semblant, però... En canvi ara, jo crec que serà més fàcil ja quan els  
1288 dissenys curriculars estiguin acabats.
- 1289 A- Acabats... Si t'ho llegeixes i després es fa una reunió...
- 1290 E- Els intercicles també han influït positivament per poder explicar què es fa en un  
1291 cicle i què es fa en un altre, com ens podriem posar d'acord, doncs, jo què sé, la lletra  
1292 lligada a primer i a parvulari, no sé què,... Vull dir que hi ha hagut temes que els  
1293 intercicles, encara que han sigut escasos, perquè no hi ha temps material, han servit  
1294 per posant-se...
- 1295 *(Repàs d'experiències viscudes i interpretació conjunta)*
- 1296 E- Jo crec que en el fons...
- 1297 *J- Seguiu una línia d'escola*
- 1298 E- La línia d'escola està d'acord...
- 1299 A- No, la línia sí.
- 1300 E- ... ja et dic, havent de millorar coses, havent de millorar coses, però la línia  
1301 d'escola està bastant d'acord.
- 1302 *Hi ha una línia d'escola, que és el que intenta potenciar el MEC, tant en els seus plans*  
1303 *de formació com en les mesures de qualitat. Així, per exemple (MEC, 1992: 18), al*  
1304 *referir-se a la necessitat d'estimular Projectes de Formació en Centres assenyala que*  
1305 *els continguts dels plans de formació estarán lligats a les necessitats del Sistema*  
1306 *Educatiu que posa en marxa la Reforma, i que poden resumir-se en elaborar Projectes*  
1307 *Educatius de Centre i en fer les concrecions curriculars necessàries per a una bona*  
1308 *pràctica escolar.*
- 1309 *J- I trobeu que els objectius que teniu estan en confrontació o s'assemblen als*  
1310 *objectius de la societat en la que vivim?*
- 1311 E- Jo crec que... no sé.
- 1312 A- Potser que alguns que sí, d'altres no tant,... En confrontació... Clar, tu transmetes  
1313 unes coses...
- 1314 E- Jo crec que la societat és molt competitiva i nosaltres tractem de transmetre que no  
1315 hi hagi tanta competitivitat i després els nens es foten pinyes quan surten... Vull dir  
1316 que no sé si fem tan bé o si la societat hauria de canviar. Segurament...
- 1317 E- Però és veritat, jo penso que sí que hi ha confrontació amb algunes coses, eh?,  
1318 perquè procurem que tot s'ha de compartir, ho hem de compartir tot, i no li diguis  
1319 *burru* perquè no sé què, us heu d'estimar i no t'hi tornis, no sé què... I llavors, què?  
1320 Surten a fora i la societat com és? Si pot ser, defensa't, t'has de preparar al màxim  
1321 perquè hauràs de lluitar "a brazo partido" amb aquell, si pots fotra-li una patada perquè  
1322 no pugui, ...

- 1323 A- Han d'anar trepitjant i tu els hi dius que no es trepitgin.
- 1324 E- Llavors què passa, que sí que hi ha una confrontació, per suposat. Però, clar, què
- 1325 has de fer, fer-ho aquí a l'escola també?
- 1326 A- I començar tan avall, ja?
- 1327 E- No nens, mira, aquí, campí qui pugui, si podeu fotre en el companya, foteu-lo,
- 1328 perquè si tu ets millor que l'altre... O dir, tú un 10perquè ets millor, tu,... En canvi jo
- 1329 crec que aquí es valora molt cadascú. De dir, "Bueno, no ho has fet gairebé, però no et
- 1330 preocupis, perquè també està molt bé, està molt bé, ...".
- 1331 A- "Ja et surtirà més bé demà".
- 1332 E- "Ja et surtirà més bé". I, clar, això la societat, no...
- 1333 *J- Si no vals, no vals.*
- 1334 E- Si no vals, no vals. "Nen, no has passat la selectivitat, fora". O a l'Institut, els que
- 1335 no valen fora. Llavors sí que està en confrontació i després tenen problemes, eh?
- 1336 Perquè clar estan educats en un món irreal. El que passa és que, què s'ha de fer?...
- 1337 *J- Qui ha de canviar?*
- 1338 E- Clar, qui ha de canviar? Teòricament hauria de canviar la societat, però ...
- 1339 A- Però la societat no canviarà i menys de la manera que estem ara.
- 1340 E- O sigui que la cosa està així, però que hi ha confrontació, és segur.
- 1341 *J- Com us imagineu en els propers cinc anys? Fent què?*
- 1342 A- Ui, no m'ho he plantejat.
- 1343 E- Fent classe. Jo... demoment, a cinc anys vista, que és aquí "a la vuelta de la
- 1344 esquina", fent classe.
- 1345 *J- I en 10 anys?*
- 1346 E- Ui! Ai, Déu meu!
- 1347 *(El futur sempre incert).*
- 1348 A- Llavors tindrem 50.
- 1349 E- Tindrem 50. Cielos!!
- 1350 A- I serem molt velletes.
- 1351 E- Però l'Elena en té 50 i està ...
- 1352 P- Y yo tendré 60.
- 1353 E- Y tú tendrás 60. Estarás a punto de jubilarte...
- 1354 E- Ai, no sé, en 5 anys fent classe, en 10 anys no ho sé.
- 1355 A- Jo no m'ho he plantejat mai.
- 1356 E- No, jo tampoc... Però arribarà un moment que serem velletes ja, eh?. I, clar, per
- 1357 fer parvulari...
- 1358 A- Si ens donen "achaques", no ho sé,...
- 1359 E- "Achaques" o que ja no tinguem l'humor...

- 1360 A- És que és això. De vegades penso, segons a quina edat estaràs amb humor de  
1361 començar a ballar i a fer el burru per la classe? Perquè parvulari t'ho porta molt de fer  
1362 l'idiota...
- 1363 E- Hom, la Pepa casi en té 50 i balla "como la primera", eh?
- 1364 P- Y con peluca. Tengo el disfraz, tengo las dos pelucas, me pongo una un rato,  
1365 bailo,... Me pongo la negra, me pongo la rubia,...
- 1366 A- Clar. Val, però, potser podem estar igual,...
- 1367 P- Pero yo lo noto. Y eso que me encantan los niños, eh? Pero muchas veces lo digo.  
1368 Ay, no sé si pedir que me pongan en otro sitio o qué. ¿Os lo digo o no?: Porque te  
1369 cansas, ¿eh?, te cansan.
- 1370 *J- No tens la mateixa vitalitat, suposo.*
- 1371 A- No estas tan vital com abans.
- 1372 E- Jo crec que podem tirar cinc anys bé i després ja veurem tú...Per ara no tinc jo  
1373 personalment cap possibilitat de canviar...
- 1374 P- Yo, tal como estaré,... Ya no podré subir las escaleras, tendré que ir con una  
1375 "guita"...
- 1376 E- Con una grua.
- 1377 P- Te pondrán una sillita de esas que sube las escaleras...
- 1378 E- De esas de las barandillas.
- 1379 P- Y estaré todo el día para arriba, para abajo.
- 1380 (Rialles)
- 1381 A- Jo de vegades he pensat, no sé vosaltres, que som un equip que anem envellint  
1382 junts.
- 1383 E- Sí, junt (Rialles).
- 1384 A- Vam entrar joves i d'aquí un temps serà un cementiri.
- 1385 P- Ai, nena.
- 1386 E- Un cementeir dels elefants, Alba.
- 1387 A- Jo pensava, allò que de vegades penses i dius, ostres, estem tots, ¿no?, de fa molts  
1388 anys. Tots ens hem anat fent grans aquí. De moment no hi ha ningú que digui "jo  
1389 me'n vull anar" perquè amb tot això de trasllats que vindran pots dir: perspectives... I  
1390 no. Ningú. Tothom té ganes de quedar-se.
- 1391 P- Nos irán llevando a la biblioteca...
- 1392 E- No, que todas las que van a la biblioteca se mueren, tu.
- 1393 (Rialles)
- 1394 A- Sí.
- 1395 E- És veritat.

- 1396 P- De verdad. Todas las que han ido ha sido por lo mismo. Se han muerto porque han  
 1397 ido por lo mismo, porque tenían cáncer.
- 1398 E- Es el "cancerígeno" general.
- 1399 P- A mi me dicen, "vete a la biblioteca". Y digo, "¿Yo? ¿Es que tengo algo?".  
 1400 (Rialles)
- 1401 A- És clar, és una cosa que si t'ho mires, anem envellint tots.
- 1402 P- Que me pongan donde quieran, pero ala biblioteca no.  
 1403 *(És la biblioteca un recurso important per a l'escola? Segurament no, perquè dels*  
 1404 *criteris que s'empren per assignar una persona a la biblioteca se'n desprén la poca*  
 1405 *consideració que tenen en aquest espai).*
- 1406 E- Un moment, Alba, jo veia a la gent d'escoles bressol ahir i tots de la nostra edat,  
 1407 eh?, carinyo meu. Els que jo vaig veure ahir tant a "El tren", com a l'altra, tots són de  
 1408 quarentena. Penso "Bueno", vaig pensar-ho, eh?.
- 1409 P- Hombre, es que vosotras no sois viejas.
- 1410 E- Somos jóvenes.
- 1411 A- Però d'aquí poc, cinquanta. I m'ho mirava. Vaig veure a unes d'escola bressol, allà  
 1412 assentadetes, més granadetes, allà...
- 1413 E- Clar, les d'escola bressol, doncs, a veure, la gent va envellint, no tothom...
- 1414 A- Hi havia unes que es veien molt grans i unes altres, nenes molt jovenetes.
- 1415 E- A veure, l'Ajuntament no ha fet ja entrar més gent jove. Tots els mestres som de fa  
 1416 anys. Doncs, ja se sap que anirem envellint. O els mestres quan tenen 50 anys ja són  
 1417 un zero a l'esquerra?. No senyor.
- 1418 P- Pues no veas aquí, aquí tendrá que haber un tren para llevamos a todas.  
 1419 (Rialles)
- 1420 P- Porque más o menos sois todas por un estilo.
- 1421 A- De la mateixa quinta.
- 1422 E- Todas somos por el estilo.
- 1423 P- Por eso digo. Pues en un tren nos suben.
- 1424 E- Bueno, vaja, no hi pensem... En cinc anys vista, escola, escola. I tant, i tant.
- 1425 *J- Quina creieu que és la vostra principal virtut i el vostre defecte com a mestres?*
- 1426 E- Oh!
- 1427 P- Anda, anda.
- 1428 E- Ai, no sé. Què difícil.
- 1429 *J. Però hi haurà alguna cosa que direu: "Veus, això em surt bé o d'això estic contenta*  
 1430 *o m'han dit que va bé i en canvi això m'agradaria millorar-ho".*
- 1431 E- Home, jo,
- 1432 A- Millorar, doncs, sempre tens propòsits.

- 1433 *(Sempre hi ha propòsits de millora: essencial per a la qualitat).*
- 1434 P- A ver lo que dices, que queda grabado.
- 1435 E- Es que no lo sé (Rialles).
- 1436 A- Que no ho acabes de fer mai. Que vols canviar coses i vols fer... i no ho acabes de
- 1437 fer.
- 1438 *J- A mi em passa també. Per aquest any dic faré no sé què i ...*
- 1439 A- I no ho fas, no?
- 1440 *J- Què va!*
- 1441 A- I llegiré més i faré això i allò...
- 1442 *(Propòsit de llegir més).*
- 1443 E- A mi m'agradaria ser més metòdica. Sóc una mica ... caòtica en aquest aspecte,
- 1444 encara que tinc el meu ordenament, però m'agradaria ser més metòdica, més ordenada,
- 1445 amb els nens més detallista. Allò que deiem de... Jo ja ser més polida i valorar en els
- 1446 nens ... treballa'ls-hi més la part aquesta de...
- 1447 A- Ser més tranquil.la...
- 1448 E- ... de detall. I positiu... Positiu, home jo penso que connecto amb els nens i quan
- 1449 no connecto ho noto molt, eh?. Quan amb algun nen no connecto, ho noto molt. Però
- 1450 en general, connecto. Els nens m'estimen...
- 1451 A- I si connecto m'esforço per connectar. Això és una cosa que em mentalitzo.
- 1452 E- Jo no, jo, vull dir, és una cosa més intuitiva la connexió amb els nens i quan no
- 1453 connecto, per molt esforç que faci, ja veig que no me'n sortiré. Ja ho veig.
- 1454 A- No.
- 1455 E- Amb els nens ja sé amb qui he connectat des del primer moment que poso el peu a
- 1456 la classe. I penso, molt bé, has connectat. En canvi, amb algun, dic, amb aquest nen
- 1457 ni connectes ni connectaràs, encara que jo m'esforço, però ja no hi ha aquell lligam
- 1458 afectiu que sí que faig amb els altres.
- 1459 A- Però que arribas a connectar sí. Perquè jo amb el Martí no vaig connectar gens, per
- 1460 la manera, l'actitud,... I la veritat és que m'he esforçat molt i bueno, algo he fet
- 1461 perquè...
- 1462 P- Ha mejorado.
- 1463 A-... ha anat bé, vull dir, que l'agafo igual i li faré abraçades i "carantonyes" com als
- 1464 altres. Tot i que al principi et costa més perquè és més...
- 1465 P- No et surt perquè és més aviat dèspota, no?, aquest nen, però,... és una cosa,
- 1466 que... m'esforço. Penso, no pot ser, hem d'estar aquí convivint tot un curs, no és
- 1467 possible ...- Ets tu la que has de canviar i esforçar-te.

- 1468 E- I això i allò més negatiu és no ser metòdic, no tenir ... Hi ha coses que vull que fer  
 1469 i després no les he pogut fer o .. M'agradaria ser m's metòdica, més ordenada, més ...  
 1470 no sé, no sé. És difícil.
- 1471 *J- A veure, coses més concretes. Per exemple, respecte al material, que és una cosa*  
 1472 *que no vam parlar l'altre vegada. El material, com el compreu? Hi ha uns criteris*  
 1473 *definites o com ho feu això? Depèn de cada curs?.*
- 1474 A- Fem una demanda. Tenim el material allà i cada curs mirem el què fa falta, què s'ha  
 1475 gastat.
- 1476 E- Bueno, però és que aquí hi ha dos classes de material: hi ha el material que compren  
 1477 els pares..
- 1478 *J- El material fungible.*
- 1479 A- Exactament, és el material fungible: guixos, fulls,... Això es fa a nivell de tota  
 1480 l'escola. Cadascú fa les peticions del que li fa falta i l'escola ho compra. Vull dir,  
 1481 l'escola, ho fan els pares, no?. I l'altre és els diners que ens pertiquen per parvulari,  
 1482 que llavors sí, anem a l'ABACUS, mirem, diem, a veure què ens fa falta: nines,  
 1483 puzzles, els tenim molt vellets o hi ha un joc molt maco d'aigua de no sé què. O aquest  
 1484 any, per exemple, comencen a renovar la cuineta de p-3, que la farem nova quasi bé a  
 1485 nivell ja d'una cuina a nivell de tamany natural pels nens, destinem uns diners per a la  
 1486 cuineta de p-3, l'any que ve per a la cuineta de p-4 i l'altre any per a la cuineta de p-5,  
 1487 ja fer-la amb totes "les de la llei" i la resta coses que facin falta. Anem a l'ABACUS i  
 1488 diguem: això, això i això i ja està.
- 1489 *J- Val. Heu tingut algun nen integrat amb algun tipus de deficiència, per exemple un*  
 1490 *nen amb síndrome de Down?... O amb...*
- 1491 E- Amb síndrome de Down, no. Amb altres tipus de deficiències, sí.
- 1492 A- Altres anys, però ara no. Ara, amb síndrome de Down no vàrem tenir la nena  
 1493 aquella...?
- 1494 E- Sí? Ah!... Home, l'Alba ha tingut en Carles ,que és un nen que té cert tipus de  
 1495 deficiència... Hem tingut el famós Rafa, que era un nen psicòtic i que va ser un  
 1496 problema enorme... Però síndrome de Down, no, una cosa tan concreta com aquesta  
 1497 no, sordesa tampoc,... Deficiències concretes així, no.
- 1498 A- Hem tingut de vegades potser casos greus perquè en el fons no saben exactament  
 1499 què tenen... Quan va entrar l'Arnau,...i el ...
- 1500 *(Importància de tenir un diagnòstic i un tractament a seguir, però alhora perillositat*  
 1501 *d'això).*
- 1502 E- És pitjor lo nostre que les escoles especials, que hi ha només, per exemple, nens  
 1503 amb síndrome de Down. Perquè ja saps com són: té un diagnòstic, té un tractament, hi  
 1504 ha unes limitacions,... i punt. Però a nosaltres rens venen... nens que no saps si és

- 1505 psicòtic, si és dèbil mental,... Et diuen (de l'Arnau) té trets autistes però no és autista,  
1506 és no sé què... Anava com un ventilador donant voltes i tirant les coses.
- 1507 P- Ese niño se hacía caca,... al final la profesora decía que lo cambiaríamos... La  
1508 madre no se dio cuenta hasta que lo llevó a la escuela.
- 1509 E- Ah, sí, el Genís.
- 1510 *J- Llavors, per exemple, com els tracteu aquests nens. La psicòloga què pot fer amb*  
1511 *ells?*
- 1512 A- La psicòloga, per exemple, com no té temps, jo parlo d'aquest any, com no té  
1513 temps a la classe ha entrat molt poques vegades. Al Carles no se'l ha mirat mai perquè  
1514 ja té un seguiment apart. Clar, que en el fons també seria bo que ella, com a psicòloga  
1515 de l'escola veies una mica com està "el patio". Però, clar, com que ja està atès, fora.
- 1516 *J- I...*
- 1517 A- Perquè no dona a l'abast. Clar, a la classe hi ha nens que no s'ha pogut mirar.
- 1518 E- A veure, en principi l'any passat es va decidir, a nivell de claustre fins i tot, que  
1519 l'atenció primordial seria a parvulari, com és natural perquè són els nens que pugem i  
1520 que millor que estiguin tractats des de petits. però, què passa? I l'altre dia en vam  
1521 parlar d'això en el claustre, va ser una de les valoracions, què passa?. Que les  
1522 peticions de la primària són tan extenses i tan urgents que ella té un dia a la setmana i  
1523 què passa, que no s'ha pogut dedicar al parvulari.
- 1524 *(Importància de prendre decisions de forma consensuada).*
- 1525 A- Però, clar, després és una pena, perquè arriba primer i diuen "Ui, aquests nens" ...
- 1526 E-Clar, se'ls hi posen els pèls de punta...
- 1527 A- Diuen "Ui, aquests nens de primer". I jo dic, "Alto, jo fa 2 anys que ho vinc  
1528 dient"...
- 1529 E- Clar, però què s'ha de fer. S'ha de fer una petició.
- 1530 A-... i ningú m'ha fet cas. Bueno, no és que ningú no m'hagi fet cas.
- 1531 E- Clar, no s'ha de plantejar d'aquesta manera, Alba. És que, a veure, la gent està tan  
1532 angoixada amb les coses que té a la primària, nens que han vingut nous amb quantitat  
1533 de problemes, però ja trets...
- 1534 *(Manca de recursos: no hi ha suficient personal per tractar nens amb diferents*  
1535 *problemàtiques).*
- 1536 A- Bueno, per exemple, el Guillem, el Marbras.
- 1537 E- Un altre que li ha vingut a la Roser amb problemes mil i un. I clar: "Pilar, Pilar!  
1538 Socorro, socorro. Que ens han vingut...", "Ui, els setès, estan fent un comportament  
1539 horrorós perquè estan agressius",... i clar,...
- 1540 A- Jo ho entenc...

- 1541 E- Què passa, doncs que llavors se'ls ha de fer una petició al claustre de dir... Bueno,  
 1542 primer una petició a l'Administració que aquesta noia hauria d'estar cada dia de la  
 1543 setmana.
- 1544 A- Clar, que és una escola molt gran i amb molts problemes.
- 1545 E- I segon, una petició al claustre, que s'aguantí de demanar coses d'ells i això és molt  
 1546 difícil...
- 1547 *J- Clar.*
- 1548 E- Per dir, que realment es dediqui a parvulari, no?. Jo a nivell meu, de la meua  
 1549 classe, i ja ho has vist, la meua classe era maca, no era una classe problemàtica, i què,  
 1550 els dos nens més conflictius que hi havia, el Pablito i el David Virgili, la Pilar ja va  
 1551 tenir un... Bueno, va tenir dues entrevistes amb els pares, que això és molt  
 1552 important,... El contacte amb els pares de la psicòloga és molt important i, bueno, jo ja  
 1553 em sento prou dellò, però ella (l'Alba), per exemple, no, clar.
- 1554 A- Jo, clar, jo no m'hi sento. Tinc un Javi que sí, ha parlat amb la mare, i tinc una  
 1555 Erica que la va mirar el primer cop i no li va veure res.
- 1556 *J- Ostres!*
- 1557 A- Després jo ja tant anar-li al darrera, al final, va dir "Ui, sí, és veritat". Però això ja a  
 1558 final de curs. La mare a mi m'havia demanat entrevistes i em va dir "Jo ja he parlat  
 1559 amb aquesta mare. No es pot parlar més amb aquesta mare". Dic "Ostres, és que la vol  
 1560 portar un psicòleg...". Diu "Bueno, doncs si la vol portar a un psicòleg que vingui per  
 1561 veure al menys on la vol portar". Però, clar, de fet és ella que l'hauria d'haver enviat. I  
 1562 un dia va dir, "Ah, doncs, és veritat que aquesta nena ...". Perquè amb la Mercè... La  
 1563 Mercè em va dir "Alba, aquesta nena... si ho fa tot al revés, si...". I jo, si ja estic tipa  
 1564 de dir-ho i no, no, em diu que la veu bé. I llavors,... I el Carlos, que tela el Carlos, no  
 1565 se l'ha mirat encara.
- 1566 *(Necessitat de consultar la possibilitat de dotar de més sessions de la psicòloga en el*  
 1567 *centre o de buscar alternatives)*
- 1568 E- Clar, hi ha unes mancances que arriben a...
- 1569 *J- Són mancances institucionals. Clar, si aquesta noia estés només per l'escola,*  
 1570 *doncs,...*
- 1571 E- Clar, clar.
- 1572 A- Clar, és diferent,... I el mateix amb aquest grup de primer, que jo l'havia tingut i  
 1573 quan estava ja a 4 anys amb la Laura ho dèiem. I la Laura es dedicava molt a aquest  
 1574 grupet que no tirava.
- 1575 E- Ara se'ls hi posen els pèls de punta quan passen a primària.

- 1576 A- Se'ls hi posen i llavors tothom: "És que aquest grup de primer...". I dius: "Bueno,  
1577 és que jo l'he tingut i ho he dit però no arriba". Perquè aquí hi havia el Rafa i es  
1578 dedicaven al Rafa...
- 1579 E- Bueno, és que el Rafa va ser 4 anys de Rafa exclusivament, eh?.
- 1580 A- Vale, ... però quan estaven a p-4 ja no hi havia Rafa.
- 1581 E- La qüestió és que hi ha una mancança clara...
- 1582 A- Clar, es dediquen a uns altres. Que ho entenc, però queda oblidat aquí. Quan  
1583 arriben a primària diuen "Oh"
- 1584 E- ... i se'ls hi posen els pèls de punta.
- 1585 A- Però dius: "Per què oh! ara quan jo fa temps que dic oh!?". Com aquest p-4.  
1586 Aquest grupet de nens si ara s'hagués posat remei...
- 1587 *J- És que aquest p-4 Déu n'hi do.*
- 1588 A- Si se l'hagués mirat abans, per exemple, a una Erica. No ara... I per que la mare jo  
1589 li vaig dir que volia parlar amb ella, em va dir "Ja he parlat amb ella una vegada i jo  
1590 vaig dir que només parlaria un cop amb els pares".
- 1591 E- No, i no és veritat perquè amb mi ha parlat dos cops. No era per això,... seria  
1592 perquè ella no ho va trobar tan urgent. És igual, la qüestió és, no cal parlar de casos  
1593 concrets, que hi ha una mancança clara i ja està i que només ve un dia i que hi ha molts  
1594 nens que tenen problemes.
- 1595 A- I a mi em sembla molt bé que no se'l miri al Carles perquè té un seguiment però  
1596 penso que com a psicòloga de l'escola hauria de veure...
- 1597 E- Però té tantes coses urgents que el Carles ja està tractat.
- 1598 A- Ja ho sé, ja ho sé, ja està tractat... Pero, bueno, com a cosa bona, que seria bó,...
- 1599 E- Sí, bueno, ja ho sabem, sí.
- 1600 A- Si ella va dir: "Et vindré a fer teràpia de grup, et vindré a fer..." ...
- 1601 E- I no ha pogut, senzillament no ha pogut.
- 1602 A- Ja et dic amb el Martí va parlar un dia amb mi un quart d'hora...
- 1603 E- I mira si et va anar bé.
- 1604 *(En un quart d'hora es poden fer diagnosis?)*
- 1605 A- I em va anar perfecte. Doncs clar, quan veus això dius, "Ostres, potser m'hagués  
1606 anat molt perfecte si s'hagués mirat allò una mica".
- 1607 *J- Clar. Bueno, això lligo amb això que vas dir al qüestionari (veure qüestionari*  
1608 *mestres): destinar més diners a l'escola pública. Amb més diners hi ha més possibilitats*  
1609 *de prestacions d'aquestes, més personal,... Una altra cosa que vas dir, en aquest cas*  
1610 *tú, Alba, sobre quins són els factors determinants per aconseguir qualitat de*  
1611 *l'educació, vas dir: formació permanent del mestre per part del centre. Quin tipus de*  
1612 *formació exactament creus, creieu les dues, que és la més adequada?*

- 1613 A- Jo el què veig, per exemple, com pot venir la Sílvia (*assessora: S.M.*) i et va  
 1614 renovant. Tu t'estas a escoles que allà les mestres no hi ha una renovació, no hi ha res.  
 1615 Si no hi has res, no pots renovar, si no pots renovar, no pots anar fent una qualitat que  
 1616 vagi millorant.
- 1617 (*Valoració molt positiva de l'assessorament al centre*):  
 1618 "La formació en centres troba la seva justificació en l'èmfasi que es fa sobre els  
 1619 aspectes contextuals de l'ensenyament, entenent-se el desenvolupament professional  
 1620 dels docents en íntima relació amb l'ambient en el qual desenvolupen la seva activitat  
 1621 professional, és a dir, l'escola" (*Marcelo, 1989:72*).
- 1622 E- Nosaltres tenim sort, tenim sort...
- 1623 A- Jo et dic per part del centre perquè lo bo és que t'ho faci el centre. Si el centre no  
 1624 t'ho fa, ets tu que t'has d'espavilar.
- 1625 E- Però en aquest cas nostre estem coberts, eh? Perquè ...
- 1626 A- Nosaltres estem coberts, eh? Jo ho he posat en el sentit
- 1627 *J- Perquè vosaltres teniu l'assessorament aquí al centre. Ve la Sílvia aquí...*
- 1628 E- Sí, cada 15 dies ve la Sílvia i a primària igual...
- 1629 A- I és perfecte.
- 1630 E- Ve una assessora de llengua i una assessora de matemàtiques...
- 1631 A- I clar, t'està aportant una sèrie de coses ...
- 1632 E- No, la veritat és que la formació permanent, va bé.
- 1633 *J- Creieu que s'aprén més així que anant, per exemple, a un curs?*
- 1634 E- Jo sí, jo crec que sí.
- 1635 A- Sí, però clar, sino t'ho donen, t'has d'espavilar tu.
- 1636 E- Clar, però com que en el nostre cas ens ho donen, Alba, no cal dir-ho perquè...
- 1637 A- No, que és perfecte. Ella diu per lo que jo vaig posar.
- 1638 *J- No, sí, és per això.*
- 1639 E- Ah! Però és que sembla que ho hagi posat com si aquí no en tinguéssim i fa molts  
 1640 anys que ho tenim...
- 1641 A- No, és que ella diu què es la qualitat d'ensenyament i jo vaig posar punts.
- 1642 *J- No, és en general, formació permanent per als mestres.*
- 1643 E- Aprens molt més que en un curs perquè li pots consultar coses que et passen a tu.
- 1644 A- La vida diària...
- 1645 E- Home!. Ara mateix: la biblioteca de les classes li hem plantejat aquest any. Hem fet  
 1646 sempre cosa molt teòrica, no hem fet cosa pràctica, que ja estava bé també, hem fet el  
 1647 disseny curricular de llengua, molt bé, també era necessari. Però, per exemple, coses  
 1648 que ... Amb allò dels missatges, dons "Eulàlia, si ho poses bé, ja ho veuràs, com  
 1649 creix". I realment com exposició ha anat de conya. Lo de les biblioteques de classe:

- 1650 "Escolteu, haurieu de posar-hi també diaris i revistes i catàlegs de joguines perquè els  
1651 llibres sempre també els nens es cansen i a la biblioteca, si vas a una biblioteca  
1652 pública, hi ha de tot.  
1653 *J- També hi ha revistes,...*  
1654 E- Sí, i ha anat estupendament. S'han mirat diaris, catàlegs. Els hi han encantat els  
1655 catàlegs de joguines, vull dir que molt bé. Són coses que pots aplicar. A veure, fem  
1656 aquest taller de cuina. "Com ha anat?". Després ho parlàvem amb ella: doncs mira  
1657 aquest taller de cuina ha anat així, ens hem trobat això, això altre,... I ella ens anava  
1658 assessorant cosa per cosa.  
1659 *(Reflexió a l'entorn d'un procés d'innovació: anàlisi d'una situació; proposta de*  
1660 *millora; aplicació i valoració. És força semblant a la roda de la qualitat de Deming).*  
1661 A- Si és a nivell de centre, és més muntat de cara a tu. Si vas a algun altre lloc, et  
1662 serveix de cara a tu, clar, perquè reps la pluja d'idees i ja està. Però aquí ets tu.  
1663 E- I l'any que ve, espais. Serà interessantíssim, perquè és in situ. I serà "Mireu, aquí  
1664 es podria posar això, aquí es podria posar lo altre o podríem muntar-ho d'aquesta  
1665 manera" i segur que serveix molt més que anar a un curs que t'ho donguin  
1666 teòricament, segur. Apart de que, si connectes amb l'assessora, cosa que ens ha passat  
1667 sempre a nosaltres, sempre, tant amb la Bassedas com amb aquesta, va de conya, hi  
1668 ha un contacte molt especial, molt bé, molt positiu.  
1669 *(Il·lusió amb els nous projectes)*  
1670 *J- Després una altra cosa. Ja és l'última, crec. Dius "Millorar l'escola, l'edifici".*  
1671 *Quines millores introduirieu?*  
1672 A- A veure, un moment, jo quan vaig contestar això no parlava d'aquesta,....  
1673 *J- Sí, ja ho sé, no parlaves d'aquesta, en general.*  
1674 A.- Perquè la pregunta era en general, no d'aquí, no?  
1675 J- Sí, sí, és en general. L'entenc com "Millorar els edificis escolars". Però ara, en el  
1676 vostre cas, en la vostra escola, què millorariu?, perquè és una cosa que també han dit  
1677 alguns pares.  
1678 A- Millorar... jo, per exemple, engrandiria les aules,... Bueno, clar, jo és un dir. Que  
1679 les aules són grans, però si les puc engrandir, molt millor. Labavos, més. Perquè es  
1680 formen aquí cues. Els de 5 anys han de baixar abaix, millor tot una planta que no dos  
1681 pisos,....  
1682 E- I posats a demanar, ...  
1683 A- Clar, tu em dius... Jo sé que aquí estic molt bé però... Un F. (nom de l'antic  
1684 parvulari), per exemple, era fantàstic perquè hi havia el pati i totes les aules al voltant.  
1685 E- Fantàstic en algunes coses i en algunes no, perquè, per exemple, labavos, estaven  
1686 molt lluny.

- 1687 A- Jo agafo lo positiu de tots els llocs.
- 1688 E- Però, clar, que també s'ha de dir. Si dius lo d'aquí, també s'ha de dir lo d'allà.
- 1689 A- Eulàlia, jo dic, positiu del F. (nom de l'antic parvulari) totes les classes al voltant
- 1690 del pati, als pares els veies més, t'entraven, les aules més grans, no hi havia gran
- 1691 diferència d'aula, però eren grosses, més joc simbòlic, més ...
- 1692 P- Había para hacer más rinconcitos...
- 1693 A- Jo, posats a demanar, demano. Clar que hi han llocs que estan molt pitjor.
- 1694 E- Es que hay que decir lo positivo y lo negativo de ambos sitios, Paquí.
- 1695 P- Sí.
- 1696 E- I el pati m'agrada molt més aquest d'aquí, per exemple.
- 1697 A- A mi també.
- 1698 J- *És que aquí esteu...*
- 1699 E- Però molt més. En això hem millorat el 100%. El pati barrufets és molt millor que
- 1700 el pati del F. (nom de l'antic parvulari).
- 1701 P- Hombre, allí teníamos cada problema que no me veas.
- 1702 E- Home! És que no es pot ni comparar. Allà no teniem els lavabos dintre la classe,
- 1703 estaven a la quinta força. O siguim que també teníem coses molt negatives.
- 1704 A- Això sí, però bueno, jo estic dient lo positiu d'aquí, lo positiu d'allà.
- 1705 E- No, tu estas dient lo negatiu d'aquí.
- 1706 A- Bueno, lo negatiu d'aquí comparant-ho amb allà... i perquè posats a demanar...
- 1707 E- Sí, posats a demanar, classes més grans, una sala polivalent més àmplia,...tantes
- 1708 coses!.
- 1709 FI.

**NOTAS DE CAMPO O DIARIO DEL PRIMER CURSO (D1)**

---

**NOTAS DE CAMPO O DIARIO DEL PRIMER CURSO (D1)**

Inicio mi estancia\* en este parvulario con mi asistencia reiterada al centro, deambulando por las diferentes aulas, para ir acomodándome progresivamente a la situación y, a la vez, para que las profesoras y sobre todo los niños se habitúen a mi presencia. Durante los primeros días no tomo notas. Tampoco sé muy bien qué anotar. Finalmente decido que iré todos los martes. También podría haberme planteado una estancia intensiva pero creo que podría peligrar la validez de los datos en tanto que éstos podrían estar influidos por componentes estacionales.

La periodicidad (1 día a la semana) no es la más deseable pero es la única posible.

**Martes, 22 de noviembre de 1994:**

p-3 (Clase: *La lluna*)

Profesora: Natàlia

\*De 9 a 10:

Educación física con Antònia. Al principio toca un tambor con diferentes ritmos y ellos han de caminar lenta o rápidamente. Luego hace dos circuitos (que primero deben de hacer de 5 en 5 y luego libremente). Constan de bancos, aros, picas y colchonetas por los que saltar, reptar, sortear,... En ellos se trabaja la coordinación óculo-pedestre, el equilibrio, la psicomotricidad gruesa, la orientación en el espacio, la flexibilidad, ... Al final hay unos minutos de relajación.

Los niños asisten contentos, pero se "pierde" mucho tiempo organizando los materiales y distribuyéndolos en el aula y los niños apenas si prestan atención a las explicaciones. Me pregunto si los circuitos no podrían haber sido instalados previamente o bien si el hecho de que los niños colaboren en su construcción se realiza por considerarlo una actividad educativa cuyos objetivos son, por ejemplo, acostumbrarse a preparar y recoger el material, progresar en la comprensión de órdenes de localización espacial (a la derecha, debajo, al lado, delante,...), mejorar algunas habilidades de coordinación muscular y psicomotricidad gruesa (levantar bancos, situar aros, insertar picas,...). Sin embargo, todo ello convierte una sesión de una hora en unos escasos 20 minutos. Las principales dificultades son la gran dispersión de los niños, la imposibilidad de hacer una fila, guardar un orden, atender a las indicaciones de Antonia. Ante el más mínimo conflicto se generan disputas y

---

\* El diario fue redactado en primera persona del singular. Esto no coincide con el resto de documentos, que hemos redactado en primera persona del plural, pero consideramos que tiene más sentido conservarlo así, tal y como lo fuimos realizando.

El diario fue realizado a partir de las notas tomadas durante las observaciones y complementado, en el momento de transcribirlo, con las reflexiones que mis propias observaciones me sugerían.

3 4 lloros. Es muy difícil trabajar de este modo. ¿Podrían hacerse otro tipo de actividades  
3 5 menos estereotipadas?. Por ejemplo, en el bosquecillo o en el patio también podemos  
3 6 trepar, bajar, saltar, ... y no es necesaria tanta preparación.

3 7 \* De 10 a 10.15:

3 8 Ponerse las batas. Es importante señalar que, pese a que la maestra se dirige a  
3 9 los niños en catalán, conoce aquellos que no la entienden y les refuerza las  
4 0 explicaciones en su lengua materna. Además la mainadera, la Pepa, les suele hablar en  
4 1 castellano, con su acento andaluz y me parece, aunque no estoy segura, de que esto es  
4 2 enormemente positivo. Son diferentes modelos lingüísticos y culturales conviviendo  
4 3 armónicamente. Aunque los niños hablen en cualquiera de los idiomas, las maestras  
4 4 hablan catalán y Pepa, la auxiliar, en castellano. Ellos pueden dirigirse en cualquier  
4 5 lengua a ellas (por ejemplo a Pepa en catalán y a Natàlia en castellano).

4 6 La intención educativa, por la experiencia de la maestra, está presente en  
4 7 cualquier momento. Aprovecha los comentarios que hacen los niños al ponerse las  
4 8 batas o en cualquier instante y establece paralelismos. "Ah! I de quin color era?"  
4 9 (Vermell). "Vermell com ... (coses de la classe)". Este sistema de establecer  
5 0 comparaciones constantes con las letras, los colores, las formas geométricas,...  
5 1 señalando referentes o modelos que les ayuden a construir conceptos y categorías (ej:  
5 2 rojo, redondo, perro,...) es muy intuitivo. Habitualmente lo utilizan los padres para  
5 3 enseñar a los hijos. En este caso la maestra lo utiliza con intencionalidad educativa  
5 4 pero sin previa programación. Surge espontáneamente en cualquier actividad  
5 5 cotidiana. Pero me pregunto de qué aprende más el niño: de las actividades educativas  
5 6 planificadas o de este tipo de diálogos e intercambios para los cuales no existe un  
5 7 tiempo explícitamente programado.

5 8 \* De 10.15 a 10.45:

5 9 Es el cumpleaños de María, una niña de la clase. Ha traído un pastel con 3  
6 0 velas y la maestra lo pasa por las mesas para que lo huelan, les hace decir qué  
6 1 ingredientes creen que lleva y luego los lee (huevos, harina, leche,...). Dice que para  
6 2 saber siempre hay que leer las instrucciones (de los juguetes, por ejemplo) y los  
6 3 prospectos de los alimentos (para saber qué llevan). La actitud y las creencias de la  
6 4 profesora resultan esenciales. El hecho de señalar la importancia de la lectura y de, con  
6 5 su modelo, enfatizar esta creencia es algo que, creo, no depende de su formación sino  
6 6 de su personalidad. Con el "paseo" del pastel se trabajan actitudes (como esperar el  
6 7 turno) y también implica una cierta educación sensorial (olfato, gusto, vista). Trabaja  
6 8 el nº 3 en relación al cumpleaños: hace contar las velas, decir cuántos son con los  
6 9 dedos, le dan 3 besos, le cantan 3 "bravos", ...

70 Quizá se podría haber sacado más partido al tema del pastel: escribir en la  
 71 pizarra los ingredientes que ellos creen que lleva y luego escribir los que realmente  
 72 lleva y comprobar cómo algunas hipótesis se cumplen y otras no... Pero tratándose de  
 73 un pastel... no se puede esperar. Además, María, subida en su sillita, recibiendo las  
 74 felicitaciones de sus compañeros tampoco está como para que se empiece a hablar de  
 75 ingredientes... Además, como parece ser costumbre, el tiempo apremia.

76 El celebrar los cumpleaños es esencial dentro del desarrollo emocional del niño:  
 77 se siente querido, "especial" por un día,...

78 Preparación para el patio: hacer pipí por mesas, lavarse las manos y comerse el  
 79 desayuno (si tienen más hambre tras el pastel). Pepa les ayuda. Menos mal de su  
 80 presencia. Si no, con 25 niños y las escasas habilidades que tienen, la maestra aún iría  
 81 más estresada. A medida que van acabando pueden ir bajando al patio. Llama la  
 82 atención que los niños, al levantarse, dejan las sillas perfectamente colocadas  
 83 arrimadas a la mesa (hábito ya adquirido a los dos meses del inicio de su  
 84 escolarización, quizá porque se les ha repetido muchísimo).

85 \* De 10.45 11.30:

86 Patio. Durante el patio (cuya vigilancia las maestras se reparten en turnos) creo  
 87 que se pueden observar claramente los niños aislados y rechazados, los grupitos, los  
 88 líderes,...., aunque en p-3 no existe una actividad lúdica grupal y, mucho menos,  
 89 organizada.

90 Un comentario curioso es que durante el juego simbólico, concretamente en la  
 91 cocinita dos niñas han dicho "Vamos a hacer fuego ... con el "magi-clip". Es curioso  
 92 cómo los niños reproducen los objetos cotidianos, el mundo de los adultos... para  
 93 hacerlo suyo.

94 \* De 11.30 a 12.30:

95 Algunos niños se interesan por lo que hago. Quieren saber qué escribo y para  
 96 qué. Algunos me hacen escribir su nombre en la libreta. La verdad es que en conjunto,  
 97 creo que he encajado bien. No se muestran distraídos por mi presencia ni quieren  
 98 llamar mi atención. Supongo que deben estar acostumbrados a que pasen por allí  
 99 alumnas de prácticas, visitas,....

100 Reparto de actividades por mesas pero teniendo en cuenta los niños que el día  
 101 anterior ya acabaron la actividad (lo que señalábamos de la diferencia de ritmos).

102 Talleres:

103 - Pinchar la luna (con punxó).

104 - Plastelina.

105 - Arcilla: Mercè (la coordinadora) se reparte entre las 3 aulas de parvulario (en cada  
 106 una 2 sesiones/semana). Ello permite hacer actividades, normalmente manuales, más

1 0 7 elaboradas, sesiones de psicomotricidad, juegos,... de forma que los niños trabajan  
1 0 8 autónomamente (bajo las directrices de la profesora ordinaria) y un grupito pequeño va  
1 0 9 siendo llamado a trabajar con ella. En esta ocasión los niños han de aplanar un trozo de  
1 1 0 arcilla, dejándolo como una lámina y luego imprimir sus manos allí.

1 1 1 - "Chinchetas": Insertar piezas en un mosaico.

1 1 2 . Juego simbólico.

1 1 3           Respecto al desarrollo de los talleres, el 1º en ser abandonado es el de las  
1 1 4 chinchetas y luego, curiosamente, el de las plastelina. En ambos casos, los niños se  
1 1 5 dirigen al taller de los disfraces. La maestra intenta reconducirlo sin mucho éxito.

1 1 6 \* De 12.30 a 12.45:

1 1 7           Segunda tanda de pipís. Es una gran suerte contar con lavabos dentro del aula.

1 1 8 \* De 12.45 a 13.15:

1 1 9           Patio

1 2 0 \* De 13.15 a 13.45:

1 2 1           Cuento: les explica un cuento (En Pipot i en Polit) y les hace preguntas  
1 2 2 (intentando que hablen), pero cuesta que contesten y que reproduzcan el cuento.  
1 2 3 Además el cuento le permite saber qué niños usan aún chupete y pañales para ir a  
1 2 4 dormir. Un fragmento:

1 2 5           . El Pipot, què és?

1 2 6           . De color groc

1 2 7           . Sí, però és un ...

1 2 8           . Pollo ... (?). La seva mare ...

1 2 9           . Qui és la seva mare?

1 3 0           . La gallina

1 3 1           . I el pare?

1 3 2           . El galliner

1 3 3           . No, qui és?

1 3 4           . El gallito

1 3 5           . No, el gall.

1 3 6           A los niños parece gustarles pero se cansan y revuelven sobre su "parcela" de  
1 3 7 suelo (pues están sentados en corro en el suelo y les ha costado bastante llegar a  
1 3 8 ponerse de acuerdo con los de su lado para determinar dónde empieza y dónde acaba el  
1 3 9 territorio de cada uno). La maestra hace hablar a los personajes de cartulina. En esos  
1 4 0 momentos atienden más que si habla ella "por sí misma" (como narradora). Lo del  
1 4 1 cuento quizá no ha dado mucho fruto porque están cansados y en el aula hace calor.  
1 4 2 Un niño se ha quedado dormido. Varios muestran síntomas de sueño.

1 4 3 \* De 13.40 a 14.00:

144 Tercera ronda de pipís y lavarse las manos.

145 *Notas:*

146 • Me tengo que interesar por saber quién se encarga de lavar las toallas: ¿existe un  
147 servicio de limpieza o las llevan a la lavandería?

148 • Tienen "mainadera". El hecho de disponer de ella es, desde luego, un recurso  
149 importantísimo. Supone un diferencial en el tratamiento de los niños.

150 . Hacen p-3 desde hace casi 70 años. Desde luego, su manera de enfocarlo no será  
151 nunca igual que en los centros en los que se acaba de implantar.

152 . Hay una chica de prácticas en p-5 (Verónica). Se ve que es una actividad habitual,  
153 que anualmente realizan.

154 *Comentarios sobre los niños:*

155 • Laura (aún 2 años): Parece muy lista.

156 • Adrià: Muy pequeño físicamente. En la clase no parece muy integrado pero en el  
157 patio va con los de p-5 y encaja muy bien.

158 • Núria: Niña físicamente muy desarrollada. Llama la atención por ser relativamente  
159 solitaria y por su falta de comunicación.

160

161 **Jueves, 1 de diciembre de 1994:**

162 p-4 (Clase: *Els avions*)

163 Profesora: Alba

164 Se trata de modelos de maestra diferentes. Quizá por las circunstancias  
165 personales de esta maestra (parece ser que su madre está en el hospital), en conjunto  
166 parece menos cariñosa que las otras dos. Trata muy bien a los niños, es justa en el  
167 trato y paciente con todos ellos. Sin embargo, no les prodiga besos con tanta facilidad.  
168 No sé si besar a los niños es un indicio de calidad pero a los niños les gusta y creo que  
169 los padres también lo considerarán importante.

170 Inició con ellos p-3 y ha subido de curso con el grupo-clase. Ya sabe lo que  
171 traen adquirido de antes y esto facilita la continuidad de los aprendizajes sin lagunas.

172 Un aspecto muy importante es la diferencia de ritmos de trabajo entre los niños  
173 y las tareas complementarias para aquellos que realizan las actividades muy  
174 rápidamente. Esto parece que, como en todos los lugares, está sin solventar.

175 \* De 9.00 a 9.15:

176 Batas. Hay que ver qué dificultades tienen algunos con la bata. En el ponerse y  
177 quitarse la bata es quizá una de las cosas en las que mejor se ve la diferencia de edad  
178 en los niños (de los nacidos en enero a los nacidos en diciembre hay casi un abismo).  
179 En conjunto, en p-4 ya casi todos se abrochan la bata (excepto el primer botón).

180 \* De 9.15 a 9.45:

1 8 1            Respecto a la organización del aula, los niños ya no están organizados en  
1 8 2    mesas por colores (rojo, azul,...) sino por números (la 1, la 4,...). "Saben contar"  
1 8 3    hasta 5 aproximadamente.

1 8 4            Uno borra la pizarra y otro intenta poner la fecha. El niño solo no sabe hacerlo.  
1 8 5    Cuando se sientan, la maestra y todos juntos ponen el día y el tiempo tanto en la  
1 8 6    pizarra como en el cuadro de madera de la casa Bosch. Escriben en mayúsculas y en  
1 8 7    letra script. Los tres cursos de parvulario lo hacen así. Al pronunciar las palabras, la  
1 8 8    maestra marca fuertemente las sílabas y pone comparaciones para facilitar el  
1 8 9    reconocimiento de las letras. Así, por ejemplo, pronuncia "Dijous" (Jueves) marcando  
1 9 0    las sílabas, diciendo que lleva la J de Jordi,... A la vez anima a los niños a que  
1 9 1    reconozcan el resto de letras. Muchos de ellos señalan "Jo tinc aquesta lletra: la U,...".

1 9 2            La distribución es similar a la del aula de p-3. Hay algunos rincones (cocinita,  
1 9 3    lectura,...). Los lavabos están, sin embargo, fuera de la clase. Las aulas de p-4 y p-5  
1 9 4    se encuentran en la primera planta y sólo disponen de este lavabo con dos grifos y dos  
1 9 5    tazas. Por ello, para no formar tantas colas algunos niños (p-5) van al lavabo de abajo  
1 9 6    (que no es utilizado por los de p-3 puesto que éstos tienen el lavabo dentro).

1 9 7            La maestra de p-4 habla especialmente flojito, no sólo como estrategia para que  
1 9 8    ellos también bajen el tono y presten atención para oírla, sino como hábito personal  
1 9 9    suyo, que transmite calma y tranquilidad.

2 0 0            Cuatro niños/as abren las ventanitas del calendario especial de diciembre y a  
2 0 1    uno le toca una chocolatina.

2 0 2            En el calendario ordinario (de todo el curso), cada hoja del mes contiene un  
2 0 3    dicho o refrán. Mira el de este mes (es el primer día del mes). Lo lee y les cuestiona  
2 0 4    por su significado. También mira en la lista de clase quiénes cumplen años en  
2 0 5    diciembre y los va nombrando en voz alta. Esto crea gran excitación. Los apunta en el  
2 0 6    calendario con diferentes colores para que todos reconozcan cuál es su día: Clara en  
2 0 7    rosa, Anna P. en verde, Alannah en lila y Adán en rojo. Un niño los cuenta, por  
2 0 8    iniciativa propia y pregunta a los demás "¿Cuántos cumpleaños hay en diciembre?" y,  
2 0 9    sin darles tiempo a pensarlo, les contesta. Por su parte, surge una actividad espontánea  
2 1 0    en la clase por parte de los niños. Pronuncian nombres de niños y niñas de la clase,  
2 1 1    marcando las sílabas, como la profesora suele hacer con los días de la semana y  
2 1 2    algunas otras palabras. Algún niño las cuenta "A-na-Pé-rez: 4". En este momento se  
2 1 3    podía haber aprovechado para trabajar las sílabas y la numeración de forma espontánea  
2 1 4    y divertida.

2 1 5            La profesora hace salir a un niño ante los demás para explicar qué hizo ayer,  
2 1 6    que era su cumpleaños: si tuvo pastel, cuántas velas sopló,... Con esta actividad el  
2 1 7    niño se siente protagonista y puede expresar sus vivencias, al tiempo que el resto le

218 escuchan con atención. Ello contribuye a que el niño aprenda a expresarse ante sus  
 219 compañeros y pierda el miedo a hablar a la vez que el grupo clase aprende a escuchar.  
 220 Me parece especialmente interesante toda aquella actividad que ejercite el lenguaje oral,  
 221 puesto que éste se considera el elemento estructurador de la actividad intelectual y, a  
 222 mi entender, tiene más importancia que otras áreas o disciplinas curriculares.

223 \* De 9.45 a 10.15:

224 La profesora anuncia que hoy haremos talleres de juego:

225 . la cocinita. Es probablemente el rincón con más éxito. Bastantes niños y niñas se  
 226 desplazan hasta ese rincón.

227 . las construcciones. Se instalan las piezas de construcciones en una mesa y los niños  
 228 interesados pueden ir a ella.

229 . los muñecos de plástico pequeños. Se trata de animales de fauna marina, del  
 230 bosque,... o figuras humanas. Parece que no les interesa demasiado. Al principio  
 231 nadie acude a esa mesa, pero la maestra los reconduce, llamándoles para que jueguen  
 232 con ella. Finalmente van 7 (casi todos provienen del juego simbólico).

233 . "Cliks" y coches.

234 . Juego de circulación: alfombra con calles y señales dibujadas y coches y vehículos  
 235 varios para desplazarlos por encima.

236 . Juego simbólico: nace espontáneamente. Algunas parejas juegan a mamás y papás y  
 237 otros a médicos.

238 ¿Cómo se reparten los niños entre las diferentes actividades? Sólo niños (7)  
 239 van a jugar con los coches y se quedan bastante rato allí. Por su parte, sólo un niño y  
 240 una niña van al taller de construcciones y además lo abandonan enseguida. Ocho niños  
 241 y niñas están en la "cuineta" y el juego simbólico. El resto van variando rápidamente  
 242 de actividad, a veces en función de la llamada de la maestra, de dónde va su amigo o  
 243 de dónde hay más espacio. El juego de circulación queda completamente abandonado.  
 244 La maestra repite varias veces la operación de reorientar a los niños en sus actividades:  
 245 les hace pasar de la mesa de los "clijs" hacia las construcciones.

246 Esta actividad genera mucho desorden y ruido. Han pasado 10 minutos y hay  
 247 un follón enorme. Los niños varían de taller constantemente.

248 Llegado este punto me planteo dos cuestiones:

249 1º) ¿Es bueno que los niños varíen tanto de actividad o sería mejor dejar menos tiempo  
 250 para la actividad (aunque proponer, entonces, varios ratos para actividades a lo largo  
 251 del día) pero que cada uno escogiese una sola cada vez?. Es decir, en vez de dejar 3  
 252 cuartos de hora para talleres de juego, proponerlos 3 veces a lo largo del día dejado 1  
 253 cuarto de hora cada vez pero que sean monográficos.

254 2º) ¿Cómo se controla si un niño pasa por todos los talleres o siempre está en el  
255 mismo?. Por ejemplo, las ventajas educativas que proporciona el juego simbólico son  
256 muy diferentes a las que proporciona el jugar con construcciones, pero ambas son  
257 necesarias. ¿Qué sucede si un niño no pasa nunca por algunos de los talleres?. Y me  
258 estoy refiriendo tanto a talleres de juego como de "trabajo" (aunque no sé si esta  
259 diferenciación es la más correcta).

260 Respecto a la ambientación de la clase hay que señalar que, si bien, no hay  
261 cosas muy elaboradas, sí hay elementos suficientes de ornamentación. Al ser la clase  
262 de los "Avions" hay un mural con aviones recortadas y pegados sobre papel azul.  
263 También hay un póster de una compañía aérea. Encima de la pizarra hay 3 hojas  
264 apaisadas donde se encuentran respectivamente los números 1, 2 y 3 con dibujos que  
265 representan la cantidad correspondiente. Además hay unas flores (supongo que las  
266 habrá traído algún niño).

267 Hay un mural con el título "JO QUAN ERA PETIT" con las fotos de cuando  
268 eran bebés. Han trabajado este tema a partir de las fotos, de traer ropita de bebé y  
269 colgarla por la clase (aún penden de una cuerda algunas prendas) y hablar de sus  
270 experiencias con sus hermanitos.

271 \* De 10.15 a 10.20:

272 Acabar y recoger talleres.

273 \* De 10.20 a 10.30:

274 Pipís y lavar manos.

275 \* De 10.30 a 11.00:

276 Desayunar, A las 11 han de estar todos en el patio. Si han acabado, a las 10.45  
277 ya pueden empezar a bajar.

278 \* De 10.45/11.00 a 11.30:

279 Patio.

280 \* De 11.30 a 12.30:

281 La maestra insiste en que se sienten bien (importante hábito higiénico).

282 Propone "Talleres de trabajo":

283 . Niños que acaben la sorpresa que iniciaron ayer (un trabajo para llevar a casa).

284 . Chinchetas

285 . Ficha del 3 (3 cerditos): aparece el número 3, luego punteado y luego sólo aparece el  
286 punto que marca el inicio del trazo.

287 . Coser (con la Mercè).

288 . Juguete de madera con 3 barras para meter piezas redondas de diferentes tamaños y  
289 colores agujereadas por el centro.

290 \* De 12.30 a 13.15:

291 2º patio.

292 \* De 13.15 a 13.45:

293 Dibujo con ceras (dacs) sobre lo que han hecho en el patio, a qué han jugado.

294 Hay protestas: no les gusta porque no saben hacerlo. Finalmente, se deja que se haga

295 dibujo libre. Uno dibuja a Papa Noel, muchos otros dibujan su casa y algunos a su

296 familia. Es interesante ver los temas que tratan los niños en sus dibujos y cómo y

297 porqué hacen esas representaciones. Básicamente versan sobre la familia, sobre

298 tópicos (casita, sol, nubes,...) o bien sobre experiencias recientes.

299 \* A las 13.45:

300 Acaba la actividad. Se lavan las manos y se ponen el babero para ir a comer. La

301 profesora tiene bastante faena de repartir el material y recogerlo junto a los niños, así

302 como controlar el momento en que debe iniciarse y acabarse cada actividad y repartir,

303 por ejemplo, los baberos.

304

305 **Martes, 14 de diciembre de 1994:**

306 p-5 (Clase: *Els dofins*)

307 Profesora: Eulàlia

308 Respecto al ambiente de la clase, hay que señalar que tienen algunos póster y

309 murales colgados. Las carpetas para guardar los trabajos ya no se identifican por el

310 color de la mesa (como en p-3) ni por el color unido al número (como en p-4) sino

311 únicamente por el número.

312 La maestra insiste mucho en que digan buenos días, en que no griten y en que

313 se sienten bien. Quizá sea una impresión, pero insiste más que las otras en estos

314 aspectos. ¿Hasta qué punto cada profesora tiene unas "manías" o impone unas reglas

315 como básicas que quizá para otros profesores son relativamente insignificantes?. Se

316 trabajan bastante los hábitos y actitudes a partir del modelo implícito de la maestra, de

317 las recomendaciones explícitas de ésta y de algunas actividades.

318 \* De 9 a 9.30:

319 Les anuncia que hoy toca todo talleres, es decir, que no hay ninguna actividad

320 extraordinaria. Esto no parece desagradar a los niños.

321 Existe un encargado de la pizarra, las sillas,... (cargos!). Un niño cuenta los

322 niños asistentes que se quedan a comer y lo anota en la hoja que cuelga de la puerta de

323 la clase para tal fin.

324 Verónica, una chica estudiante de magisterio que está de prácticas, les explicó

325 quién era Gaudí. Hoy un niño trae un libro de Gaudí y otro una tarjeta personal de su

326 hermano que diseña muebles (y él le ve una relación clarísima con Gaudí!).

3 2 7 La maestra se muestra muy cariñosa, tanto en el lenguaje oral que emplea con  
3 2 8 los niños, como en el lenguaje corporal: se agacha a hablar con ellos, les acaricia la  
3 2 9 cara, ...

3 3 0 Una niña escribe la fecha, mientras que otro coloca las fichas correspondientes  
3 3 1 al número del día, al nombre, al mes,... en el calendario de madera y otro observa el  
3 3 2 tiempo y también pone las fichas correspondientes. La maestra les ayuda. Pronuncia  
3 3 3 "Dimarts" marcando bien los fonemas. La niña escribe "Dimars". Pero la maestra le  
3 3 4 recuerda que es una palabra "con trampa" y que es necesario poner la t y escribir  
3 3 5 "Dimarts". Un niño pregunta "Si no pusiésemos la T, ¿qué pasaría?. Otro le responde:  
3 3 6 "Estaría mal escrito". Y el primero replica "Pero sonaría igual". Es muy positiva, a mi  
3 3 7 entender, esta conversación entre niños (similar a la interacción entre iguales), en la  
3 3 8 que la maestra no interviene, sino que escucha y refuerza las aseveraciones correctas  
3 3 9 de los niños.

3 4 0 Sacan a los titelles de su caja y les saludan con la canción de costumbre. ¿Qué  
3 4 1 finalidad tiene exactamente esta actividad?.

3 4 2 Intentan hojear el libro de Gaudí, pero hay poco tiempo. Verònica les enseña la  
3 4 3 Casa Vicenç y se generan comentarios como: "La Casa del Vicenç", "De quin  
3 4 4 Vicenç?", que provocan grandes carcajadas por parte de algunos niños.

3 4 5 Cada día los niños traen algo de casa. Se les va llamando por mesas. -Acuden a  
3 4 6 la parte delantera de la clase y lo muestran a los demás y lo dejan en la "Taula dels  
3 4 7 Tresors" ("Mesa de los Tesoros"), que es como un rincón más al que los niños pueden  
3 4 8 acudir a mirar y tocar lo que han traído los demás.

3 4 9 ¿Qué han traído hoy? Un niño ha traído un libro de Gaudí. Otro, ha traído un  
3 5 0 camión de juguete. Una niña trae un catálogo (que reconocen que es igual a otro que  
3 5 1 ya trajo un niño otro día), otra un cuento del ratón Mickey, otra un caballito de  
3 5 2 juguete. También hay una piña recogida de la calle por un niño en el trayecto de casa a  
3 5 3 la escuela, una "plantita", un mineral, ... Es, a mi entender, una reminiscencia del  
3 5 4 "Museo de los Pobres" de las hermanas Agazzi puesto que se trata de recopilar  
3 5 5 elementos que para los niños sean valiosos, aunque en ocasiones se trata de  
3 5 6 verdaderas "baratijas". Excelente actividad, a mi juicio, tanto para disponer de  
3 5 7 materiales variados a diario que pueden ser examinados y generar una conversación  
3 5 8 sobre sus características, sino porque obliga a cada niño a explicar oralmente qué ha  
3 5 9 traído ante el grupo clase.

3 6 0 Como rincones de trabajo se proponen:

3 6 1 - Rincón de experiencias. Tiene: plantas, minerales, hojas, piñas, musgo, una pecera y  
3 6 2 una lupa.

3 6 3 - Rincón de lectura. Contiene libros, cuentos y catálogos.

- 364 - Rincón de escritura. Hay una máquina de escribir.  
 365 - Rincón de plástica.  
 366 - Rincón de los tesoros: observación, exploración y manipulación cuidadosa de  
 367 diversos objetos.

368 Los niños están habituados a que, cuando se levantan, han de acercar la silla a  
 369 la mesa sin arrastrarla, dejando así más espacio libre entre las mesas. La maestra  
 370 señala que para ir a dejar los tesoros a la mesa de los tesoros o es necesario poner bien  
 371 las sillas. Esto choca con las instrucciones que les da en otros momentos y con el  
 372 criterio de otras maestras, para quienes es necesario poner la silla bien siempre,  
 373 aunque te levantes para unos segundos.

374 La maestra les recuerda que tenían que traer periódicos y nadie se ha acordado.  
 375 Trata el tema de las noticias. Propone que cada uno explique una "noticia". Las  
 376 noticias son las siguientes: "Fui a cortarme el pelo", "Fui a la piscina", "Fui a jugar a  
 377 fútbol", "Fui al Casal", "Hoy no quería venir al cole", "Fui a ver los juguetes al Corte  
 378 Inglés", "Cuando fui al pueblo vi una ardilla por la carretera". Esto nos obliga a  
 379 reflexionar acerca de las cosas que resultan importantes para los niños, vivencias  
 380 cercanas, normalmente de tipo lúdico, que normalmente no se aprovechan y se  
 381 trabajan en la escuela.

382 \* De 9.30 a 10.30:

383 Viene a Mercè para ayudar a hacer talleres. Primero ensayan el poema que  
 384 deben decir en la fiesta de Navidad. Sólo lo han hecho 2 veces, pero muchos ya casi lo  
 385 saben. Para aquellos a quienes les cuesta más propone recordar un dibujo para cada  
 386 estrofa y hace el contorno en el aire.

387 Se organizan los talleres "de trabajo":

- 388 . En la mesa 1: Se recorta, pinta y monta la Sagrada Familia con la ayuda de Verónica.  
 389 . En la mesa 4: Se hace una manualidad con la ayuda de Mercè consistente en pegar  
 390 sobre una cartulina una hoja de platanero y repasar el contorno con ceras de diferentes  
 391 colores. Luego se barniza y se deja secar. Será la tapa del álbum de otoño.  
 392 . En la mesa 3: Se hace un dibujo sobre los tesoros que han traído algunos niños.  
 393 . En la mesa 2: Se ponen las chinchetas.  
 394 . En la mesa 5: Se ponen algunos objetos que los niños pueden observar e intentar  
 395 dibujar. Hay una mandíbula de vaca, un trozo del mineral ágata y un caballito de mar.  
 396 Son realmente difíciles de dibujar. Es una actividad que tiene poco éxito. Sólo 2 ó 3  
 397 niños optan por ella.  
 398 . En el rincón de escritura hay una ficha de escritura.  
 399 . A la mesa de tesoros se puede acudir libremente.

400 . También se puede ir a la biblioteca. Este rincón está bastante bien dotado. Hay  
401 incluso un cuento hecho con dibujos de los propios niños.

402 Yo me ubico en la mesa 5 para observar los dibujos sobre los objetos de la  
403 mesa de experiencias. Una niña le advierte a su compañero que está haciéndolo muy  
404 mal y que la profesora va a evaluarlo mal (les pone una cara con una sonrisa si el  
405 trabajo es satisfactorio, con la boca "ondulada" si no está muy bien o con la boca  
406 indicando tristeza si el trabajo es muy deficiente). El niño le responde: "Ah!, no, pues  
407 prefiero borrarlo". ¿Será esto un indicio de que el niño se esfuerza por hacer las cosas  
408 bien o significará que no se rige por su criterio sino que sólo buscará acomodarse a las  
409 exigencias de la maestra, lo cual iría en detrimento de su creatividad?.

410 Con la excusa del dibujo la profesora les hace escribir su nombre en la parte  
411 superior de la hoja. Para ello dispone de trozos rectangulares de cartulina plastificada  
412 con el nombre y dos apellidos de cada niño en letra mayúscula y script. Los mismos  
413 niños han de buscar el letrero que les corresponde. Si no están seguros de si ese es su  
414 nombre, en el reverso de la cartulina está su foto. Sin embargo, esta vía es secundaria,  
415 la mayoría de ellos intentan primero buscar las grafías que indican su nombre. Una vez  
416 lo localizan, lo han de copiar. Esto es del todo innecesario, creo, puesto que todo ellos  
417 saben escribir su nombre sin disponer de un modelo delante.

418 Luego voy al taller de escritura. Utilizan un método global, por lo que la lectura  
419 y la escritura del niño es bastante intuitiva en los primeros momentos. Se les da una  
420 ficha con 4 dibujos. Han de colorearlos y han de escribir su nombre debajo: inspector,  
421 aixeta (grifo), globus, gos (perro). Algunos hacen faltas muy comprensibles (ageta  
422 por aixeta o gobu por globus), pero otros presentan más dificultades y al inspector (a  
423 mi entender, palabra muy difícil) le llaman "xpato".

424 Se recogen los talleres. Algunos niños arreglan la biblioteca, que ha quedado  
425 bastante desordenada después de la actividad.

426 \* De 10.30 a 11.00:

427 Pipís, desayuno e ir bajando al patio. Un niño se ha olvidado el almuerzo. La  
428 profesora ha preguntado quién le daba un trozo del suyo (alguien que lo llevase  
429 grande). Y así ha sido. Creo que muchos niños están aprendiendo a compartir sus  
430 cosas. La maestra premia mucho verbalmente las actitudes solidarias de los niños.

431 \* De 10.45/11.00 a 11.30:

432 Patio.

433 \* De 11.30 a 12.30:

434 Talleres de juego/trabajo:

435 . La maestra explica que los niños más mayores de parvulario (precisamente los de p-  
436 5) han sido designados para hacer las figuras del nacimiento de plastelina del

437 parvulario. Es un acontecimiento especial. Para hacerlas incluso se estrena plastelina  
 438 nueva. Han de esforzarse en hacerlas muy bien porque luego estarán expuestas en la  
 439 entrada. La profesora de p-4, que tiene a sus alumnos en este momento en clase de  
 440 Educación Musical, viene a ayudarles.

441 . Algunos niños continúan con los de la Sagrada Familia.

442 . Hay que acabar el calendario. Los que ya lo hayan hecho pueden repetirlo porque  
 443 luego se regalarán muchos.

444 . Algunos niños acaban sus fichas.

445 La maestra corrige sistemáticamente pero de forma cariñosa los errores  
 446 gramaticales/léxicos de los niños: tiempos verbales erróneos, palabras en las que se  
 447 comen algún fonema,...

448 Los niños que acaban sus actividades se levantan y van a la pizarra (llega a  
 449 haber hasta 7). Algún otro se dedica a "enredar". Quizá es necesario tener previstas  
 450 actividades suplementarias para los niños que finalicen su tarea más rápidamente. O  
 451 quizá no, quizá se considere positivo que tengan un tiempo de esparcimiento, durante  
 452 el que puedan deambular libremente por el aula pasando de un sitio a otro sin detenerse  
 453 demasiado en ninguno. Si es así, creo que es bueno ser consciente de ello. Quizá  
 454 debieramos reflexionarlo. ¿Hay que hacer una división clara entre el tiempo de trabajo  
 455 y el tiempo de juego o no?.

456 \* De 12.30 a 13.15:

457 2º Patio.

458 \* De 13.15 a 13.45:

459 Educación musical con Agnès. Cantan la canción de "Caga Tió" i de "Els  
 460 pastorets" (es la de "El dimoni escuat"), ambas típicas navideñas. Mientras las cantan  
 461 van caminando al ritmo cogidos por las manos.

462 Intenta que mientras canten escenifiquen las escenas de Els Pastorets, pero hay  
 463 demasiado desorden y desiste.

464 A continuación, les toca el inicio de determinadas canciones con la flauta y  
 465 ellos han de adivinar cuáles son y a continuación cantarlas. Obviamente, se trata de  
 466 canciones ya conocidas por los niños.

467 Me llama la atención que un niño, al tocar "El Gegant del Pi" señala que es la  
 468 canción preferida de un compañero, Aniol. Quizá parezca nimio, pero creo que esta  
 469 frase es muy importante. Uno es capaz de pensar en los demás e interesarse por sus  
 470 preferencias y recordarlas. Es una señal de compañerismo, de abandono progresivo  
 471 del egocentrismo.

472 \* De 13.45 a 14.00:

473 Acaban de comentar algunas características de la ciudad de Barcelona, que es la  
474 unidad que están trabajando. Han hecho alguna salida y, a partir de la Sagrada  
475 Familia, están trabajando monumentos y características de la ciudad. Están haciendo  
476 una especie de maqueta con casitas de papel que será Barcelona y en medio pondrán  
477 alguna de las "Sagradas Familias" hecha por los niños.

478 Echan a dormir a los "Titelles" (Puchinelis).

479 \* A partir de las 14.00:

480 Comida

481 *Notas:*

482 Al marcharse los niños la tutora y la especialista de música comentan de modo  
483 informal el comportamiento de una niña de p-5. Estos encuentros informales parecen  
484 ser muy habituales en la docencia en general y quizá más aún en el parvulario en  
485 particular. No por la falta de "formalidad" suponen una falta de información, al  
486 contrario, se trata de charlas entre pasillos, en las puertas, en la sala de profesores  
487 tomando un café,... que proporcionan gran cantidad de datos al profesorado. A  
488 menudo tienes una impresión pero si la ves corroborada por la de un colega, te  
489 reafirmas más en tu opinión.

490 Otros comentarios que van haciendo llevan a pensar que la maestra que este  
491 año hace p-3 no quería ser tutora de ese curso y no está muy contenta. Quizá un día  
492 pueda discutir con ellas hasta qué punto influye mucho que te asignen el curso que  
493 habías pedido.

494 Otras preguntas a formularles: ¿Ves a las otras maestras como modelos  
495 similares o diferentes? ¿Hasta qué punto crees que os coordináis bien para que no haya  
496 lagunas ni superposiciones?. Yo, personalmente, creo que la coordinación es  
497 excepcionalmente buena. Todo el mundo sabe qué hace el otro, qué contenidos  
498 básicos se deben impartir en cada curso,... Además hay programadas actividades de  
499 todo el parvulario.

500 Hoy ha sido un día interesante. Cada vez me siento más integrada. Creo que  
501 los niños me aceptan plenamente. Aunque sólo sea una vez por semana, están  
502 acostumbrados a verme. Además, entra y sale tanta gente de prácticas, de visita,... que  
503 no rechazan a los "extraños". Algunos me dan besos y abrazos y a veces me pregunto  
504 qué hago yo en la Universidad en vez de disfrutar de estas pequeñas satisfacciones.

505 Al ir hacia la facultad hay muchas preguntas que se agolpan en mi mente sobre  
506 lo que he visto o sobre lo que podría haber visto y no he encontrado. Pienso en si las  
507 observaciones que hago me conducirán a algún sitio. Desde luego, tomo notas. Veo la  
508 actitud de los niños, el trabajo de las maestras, me familiarizo con el ambiente, pero,  
509 ¿dónde está la calidad?

510           ¿Cómo valorar el cariño con el que la maestra acoge y trata al niño? ¿Podemos  
511 contabilizar el número de besos? Quizá debieramos poner en una misma categoría  
512 besos y abrazos. ¿Y las palabras cariñosas? No podemos dejar de tenerlas en cuenta.

513           ¿Cómo valorar las intervenciones, a veces intuitivas (probablemente fruto de la  
514 experiencia), pero siempre educativas que la maestra intercala en su discurso?. Sin  
515 proponérselo las maestras ponen multitud de ejemplos, equiparaciones, ... para  
516 enseñar los colores, las letras,... y muchos otros contenidos. ¿Es establecer  
517 similitudes con cosas familiares una estrategia que asumen conscientemente?.

518           ¿Cómo medir las actitudes de solidaridad, de compañerismo que destila el  
519 modelo de maestra? No nos referimos ya a hábitos de orden o de cooperación, que  
520 quizá sí podrían medirse.

521           ¿Cómo medir el traspaso hogar-escuela o jardín de infantes-parvulario? ¿Qué  
522 hacer para que no sea traumático? ¿Esto se tiene en cuenta normalmente?.

523           Existe un componente afectivo y también académico imposible de meter en los  
524 modelos econométricos de calidad de la educación.

525           Soy consciente de que la complejidad y la riqueza de la intervención en el aula  
526 no se puede reflejar en su totalidad y menos cuantitativamente.

527           El universo de cada aula es incomparable con otra aula de la misma escuela y  
528 mucho menos aún con otros centros.

529           Cada aula es el fruto del cúmulo de elementos y su interrelación: la maestra, la  
530 "mainadera", las profesoras especialistas, los alumnos, las situaciones y circunstancias  
531 y además hay que considerar el efecto distorsionador que supone tener un observador  
532 en la clase. Debería preguntarles si creen que el efecto dispersión que puede causar mi  
533 presencia en el aula es suficientemente significativo como para modificar la conducta  
534 de los niños y la suya propia. Mi opinión personal es que no, desde luego. Considero  
535 que los niños me ven como cualquier otra alumna de prácticas y que ellas tampoco  
536 varían sus actitudes y maneras de hacer por el hecho de que yo esté allí. En este  
537 sentido, me he presentado siempre como una absoluta ignorante de temas educativos.  
538 Jamás he cuestionado su tarea (ni pienso hacerlo), pero quizá en el futuro pueda  
539 preguntar, con el máximo respeto, por qué algunas cosas son así y no de otro modo.

540           Se están planteando cambiar las hojas evaluativas de los informes que envían a  
541 los padres. Quizá pueda buscar algo sobre evaluación en infantil en la facultad y  
542 ofrecérselo.

543           Una cosa que me cuestiono es porqué se siguen siempre las mismas rutinas de  
544 actividades, con la misma secuencia, al misma temporalidad,... (fecha, tiempo, talleres  
545 trabajo,...). Quizá deba buscar información acerca de la importancia de las rutinas.

546 Aunque, ¿una excesiva rutinización no puede generar desencanto, aburrimiento y  
547 desinterés?. Sé que los niños las necesitan, pero, ¿tanto?.

548 Otra cosa que me interesa es la parte de recursos: de cuánto dinero disponen  
549 par material, para "actividades extra",... y cómo lo administran. Quizá tenga que  
550 hablar con Mercè, la secretaria de la escuela o la directora.

551 Ideas para el futuro:

552 - Se acaba de constituir el Consejo Escolar. Sería interesante que hicieran una  
553 valoración del proceso.

554 - ¿Disponen de PEC?.

555 - Quizá pueda asistir a una reunión de ciclo y ver qué temas se tratan.

556 - ¿Dispone de profesor de religión el cole?.

557 - Tienen un PC infantil Olivetti. Quizá pueda grabarles algún programa.

558 - Quizá sería interesante pasar el Modelo Económico de Centros Educativos de Íbar.

559 - Quizá pudiésemos montar alguna experiencia de ciencias dentro del proyecto de la  
560 DGICYT en el que participo.

561 - Tendría que estudiar la evolución de los trabajos de los niños a lo largo del curso  
562 pero a lo mejor no debo hacerlo, puesto que puedo acabar, como siempre se hace,  
563 evaluando a los niños.

564

565 **Martes, 21 de diciembre de 1995:**

566 p-3 (Clase: *La lluna*)

567 Profesora: Natàlia

568 \* De 9.00 a 10.30:

569 Tras poner las batas, contar los niños que se quedan a comer, ver quién falta a  
570 clase y poner la fecha y el tiempo se inician los talleres. Como los niños ya saben,  
571 cada taller se instala en una mesa y para hacer los talleres cada uno puede ir a la mesa  
572 que quiera. Los talleres de hoy son los siguientes:

573 . Construcciones.

574 . Encajes.

575 . Pintar con ceras.

576 . Plastelina.

577 . Recortar papel cualquiera.

578 . Taller de cocina.

579 Verónica y yo nos instalamos en el rincón de la cocinita para hacer el taller de  
580 cocina. Han traído pepinos. Les vamos preguntando acerca de su color, de dónde  
581 proviene el pepino,... Verónica les corrige acerca de cómo coger el cuchillo. Les  
582 emplazo a que lo huelan y, si quieren, lo prueben. Hay comentarios de todos los

583 tipos... Luego inicio alguna pregunta del tipo: "¿Quién tiene más trozos? ¿Tienes  
584 muchos o pocos? ¿Cuántos tienes?. Cuéntalos.". Algunos niños están entusiasmados  
585 con la actividad. Uno exclama "Le diré a la mama que he cortado con cuchillo!".

586 Considero que los talleres son bastante repetitivos. Actividades como la  
587 anterior generan muchas posibilidades de trabajo de contenidos conceptuales  
588 (verduras), procedimentales (dominio de la prensión y precisión manual) y referentes a  
589 hábitos (limpieza en la manipulación de alimentos) y que suponen una novedad  
590 atrayente frente a las chinchetas o las fichas.

591 \* De 10.45/11.00 a 11.30:

592 Patio.

593 \* De 11.30 a 12.30:

594 Educación musical con Agnès. Ensayan la escenificación de la canción  
595 navideña "Fum-fum-fum" mientras la cantan.

596 Es curioso observar cómo algunos niños, que habitualmente no responden a  
597 otros estímulos, aquí se muestran muy interesados y obedecen puntualmente las  
598 indicaciones de Agnès. Es el caso de David y también de Adrián. En cambio, una niña  
599 bastante despierta, Katia, se dedica a hablar con sus amiguitas y no hace mucho caso.  
600 De todos modos, los niños que mejor siguen el resto de actividades académicas son  
601 los que se muestran más interesados aquí también. Quizá sea casual pero parece que se  
602 reproduce el estereotipo de que los niños están más interesados en actividades físicas  
603 que las niñas. ¿Deberíamos pararnos a reflexionar sobre ello?

604 Es interesante ver que algunos niños van mejorando rápidamente a nivel  
605 psicomotriz. Sin embargo, aún hay grandes diferencias entre niños. Por ejemplo, de  
606 Núria, que tiene gran sentido del ritmo, a Georgina hay un abismo.

607 Posteriormente cantan "Tió, tió" acompañándose con los palos.

608 Sara, una niña que cuesta bastante que participe, muestra un enorme interés por  
609 mi lápiz e intenta reiteradamente escribir.

610 Las canciones que se trabajan están, obviamente, relacionadas con la Navidad.  
611 En otros momentos del curso. ¿existe alguna relación entre los contenidos trabajados  
612 en educación musical y los trabajados con la tutora?

613 \* De 12.30 a 13.15:

614 2º Patio.

615 \* De 13.15 a 14.00:

616 Natàlia sigue explicando historias de Pipot i Polit. Fue el 22 de noviembre  
617 (hace 1 mes!) cuando explicó un cuento en el que aparecían ambos personajes (un  
618 pollito y un gusano, que vivía en una manzana). La maestra les hace sentar en círculo  
619 y les muestra ambas figuras recortadas en cartulina. Enseguida un niño se apresura a

620 decir "Es más grande que antes". Katia afirma "Es mayor ahora" y Ciro cuestiona  
621 "¿Por qué es tan grande?". La maestra, asombrada, responde que es porque ha comido  
622 mucho. Efectivamente, el gusano recortado en cartulina se perdió y la profesora ha  
623 recortado otro de la misma forma pero le ha salido un poco mayor. Otro niño Pau  
624 observa ambas figuras e inquiera con insistencia "¿Dónde está la *mansana* que era su  
625 casa?". Comentamos con admiración cómo son capaces de recordar hasta los detalles  
626 más insignificantes de algo sucedido hace un mes. Natàlia explica que es el  
627 cumpleaños de Pipot y sus abuelos le han regalado un pollito (como él) pequeño y de  
628 plástico y al que bautiza como "Pequeño". Era un muñeco con un botón en la parte  
629 trasera. Al pulsarlo, caminaba haciendo "pep-pep-...". Como al Polit (gusano) no le  
630 gusta el muñeco Pequeño se marcha, pues piensa que como el Pipot ya tenía un amigo  
631 ya no le querría. Pero después de jugar un rato con el Pequeño, Pipot se aburrió y fue  
632 a buscar a Polit. Hicieron carreras. Luego construyeron una casita y jugaron. La  
633 maestra les pregunta qué quiere decir este cuento. Que para los cumpleaños en lugar de  
634 pedir muñecos automáticos, se pueden pedir cajas y con ellas haremos trenes,  
635 aviones,... Supongo que éste era un intento de trabajar un eje transversal como es el  
636 consumo, pero dudo mucho de que a través de un cuento como éste (que, además,  
637 tampoco presenta relación con el tema) pueda contrarrestarse el bombardeo publicitario  
638 a que estamos sometidos, sobre todo los más pequeños, estos días previos a Navidad.  
639 De todos modos, es una idea que debemos recoger: la escuela también ha de hacerse  
640 eco de lo que sucede en la sociedad e intentar contrarrestar las influencias perniciosas  
641 de algunas costumbres, como puede ser el consumismo o la mala alimentación, o el  
642 peligro de las drogas,... Lo que sucede con ello es que la escuela se convierte así en la  
643 "responsable" de responder a todas las necesidades educativas (crecientes) de la  
644 sociedad y cada vez debe asumir más competencias tanto en el nivel intelectual  
645 (actualización constante del conocimiento científico) como en el nivel social, emocional  
646 y actitudinal.

647           Recogida y despedida.

648

649 **Jueves, 12 de enero de 1995:**

650           Estoy leyendo una Guía de la Observación en el aula con el fin de reordenar  
651 mis datos y guiar mis futuras observaciones.

652           El período pasado lo doy por bien empleado: me ha servido para familiarizarme  
653 con el centro, para que los niños me conozcan, para tomar contacto con la realidad y  
654 no resultar una extraña para maestras y alumnos. Pero quizá haya llegado el momento  
655 de ir más allá, de implicarme más a fondo, de tomar un papel más activo o de simple

656 observadora (sin colaborar en nada) y, sobre todo, de que mi estancia sea más  
657 productiva, de tomar datos concretos\*\* que me sirvan para la tesis.

658 Leyendo la anterior guía, he reparado en aspectos que hasta el momento me  
659 parecían poco significativos: el modo de vestir, el lugar en que te ubicas e incluso el  
660 modo en que miras con los ojos pueden constituir elementos que ayuden a los demás a  
661 situarte, a "etiquetarte". La frase "Lo que ves en la escuela dependerá de cómo la  
662 escuela te vea a ti" me ha parecido esclarecedora. Y en este sentido posiblemente los  
663 niños me preocupen menos que las maestras. Creo que ellos me acogen bien y las  
664 maestras y el profesorado en general seguro que serán más reticentes por algunas  
665 experiencias anteriores, por falta de tiempo, ...

666 Quizá sería buena idea aprovechar mi estancia en la escuela para hacer alguna  
667 experiencia de ciencias con los niños de parvulario (pompas de jabón, imanes o  
668 balanzas), actividades y materiales que puede plantear con cierta facilidad por hallarme  
669 colaborando en una investigación sobre esta materia. A lo mejor esto me acercaría a las  
670 maestras y puede que empezaran a considerar la posibilidad de que mi colaboración  
671 fuese más activa. No poseo gran experiencia en la enseñanza pero tengo fácil acceso a  
672 libros, documentos,... y quizá en esta vía sería mi colaboración más fructífera....

673 Esta semana no he podido ir a la escuela y esto, junto a las pasadas vacaciones  
674 de Navidad, hace que vea mi asistencia allí como algo lejano, y que me "cueste" volver  
675 a ir.

676

677 **Jueves, 19 de enero de 1995:**

678 p-5 (Clase: *Dofins*)

679 Profesora: Eulàlia

680 \* De 9.00 a 9.15:

681 Dejan 15 minutos hasta cerrar la puerta y iniciar la actividad. A las 9.16 cantan  
682 la canción "Bon Dia...", sacando los titelles de su casa (con Verónica, la estudiante de  
683 prácticas).

684 \* De 9.15 a 9.45:

685 Al inicio, cada uno se ocupa de las faenas propias del cargo que le toca esta  
686 semana: uno borra la pizarra, otro limpia la pecera, el otro pone el día,... Escriben:  
687 DIJOUS, 19 DE GENER DE 1995. Siempre en mayúsculas, en letra script y  
688 subrayando cada palabra. Otro niño cuenta los niños que se quedan a comer. Son 14.

---

\*\* A partir de estas reflexiones elaboré una parrilla de observación cuya utilización desestimé finalmente por el encorsetamiento al que obligaba.

689 La maestra le pregunta cómo se escribe el 14 y el niño, tras pensarlo lo dice y lo  
690 apunta.

691 La profesora anuncia que harán primero taller de trabajo y luego de juego.

692 Hay muchos niños enfermos: algunos con la gripe y otros con paperas.

693 Hoy un niño que no habla muy claro (Marc) hace 6 años y trae regalos para  
694 todos los niños: para las niñas una muñeca y un cuento y para los niños un pin (de "El  
695 Rey León") y un cuento. Sexismo!! La profesora está indignada (y dice "Tanto  
696 trabajar la cocinita...!!). En lugar de repartirlos por sexo, les dejará escoger. Sin  
697 embargo, algunos niños, como Pablo, se queja y dice que las muñecas son para las  
698 niñas. La profesora, enfadada, dice que él también juega a la cocinita y con las  
699 muñecas y que le gusta, por lo tanto es de niñas y niños.

700 En la mesa de los tesoros los niños dejan las cosas que traen de casa. Cada  
701 niño sale frente a sus compañeros y explica (ojo! sin dar la espalda a los demás) qué  
702 ha traído:

703 - Uno ha traído un muñeco Terminator, que incluso habla inglés, dispara tiros  
704 y tiene la ropa rota y el cuerpo ensangrentado. Lo miramos y la profesora dice: "Es un  
705 poco...". Y un niño sentencia: "Es cruel". Curiosa apreciación y curiosa palabra!

706 - Verónica ha traído un coche. Dice que tiene suspensión en las 4 ruedas. Un  
707 niño, Jan, muy curioso y despierto, pregunta: "¿Qué significa suspensión?".

708 - Un niño ha traído un libro musical de los países de la CEE. Si tocas la  
709 bandera de cada país, suena su himno. Hablan de los países. Sale el tema de  
710 Barcelona,... Un niño se apresura a decir: "Yo sé dónde está Barcelona: está entro de  
711 Cataluña y de España". Otro niño dice "Y Portugal".

712 Hay un niño que no deja de hablar con los demás y la profesora dice "Hoy  
713 Adrián...". Otra niña apostilla: "tiene un mal día". Supongo que debe ser una  
714 expresión comúnmente utilizada por la maestra para reprender a los niños que se  
715 mueven mucho y los niños ya la conocen, por lo que se adelantan al final de la frase.

716 Los tesoros generan comentarios muy ricos que son "despreciados" por la  
717 maestra en tanto que no son retomados y no suscitan una reflexión o una conversación  
718 profunda sobre los temas que emergen. Me cuestiono si ya en el parvulario debemos ir  
719 tan "estresados", estando todo tan planificado que no da tiempo para tener una charla  
720 amable con los niños. No es perder el tiempo, puesto que también es educativo.

721 \* De 9.45 a 10.30:

722 Se proponen los talleres de trabajo siguientes:

723 - Mesa 1: hacer dibujos bien elaborados para hacer hoy mismo un álbum para Marc,  
724 puesto que es su cumpleaños. En la hoja, además del dibujo, han de escribir "Pel  
725 Marc" (Para Marc).

726 - Mesa 2: Juego de maderitas. Hay que unir la ficha de madera donde hay un dibujo  
727 con otra debajo donde está el nombre (por una parte en mayúsculas script y por el otro  
728 en minúsculas ligada). Después han de copiar el dibujo y las palabras en una hoja.

729 - Mesa 3: Escritura. Hay una ficha con 6 objetos. Han de pintarlos y escribir debajo  
730 qué son: "bola, plat, tió, mitjó, pa, poma" (bola, plato, "tió", calcetín, pan, manzana).  
731 Debajo han de escribir su nombre y 2 apellidos. Si acaban, pueden hacer un dibujo y  
732 escribir en la parte superior la fecha entera y el nombre. La maestra propone que se  
733 apunten a escritura porque "aprenderán mucho".

734 - Mesa 5: Chinchetas. Tienen poco éxito. La maestra les recomienda "Os conviene  
735 hacer chinchetas". Luego tienen que "pasar a papel" sus creaciones. Es decir, el  
736 mosaico o composición que hayan construido han de pintarla en un papel  
737 cuadriculado.

738 - Taller cocina.

739 Los "encargados" van a buscar las bandejas del material correspondiente.

740 En el taller de cocina hoy jugamos a cortar calabacín: lo cogen, lo cortan, lo  
741 prueban (algunos lo comen), hablan de él. Dicen: si pesa más/pesa menos, si es  
742 ancho/estrecho/ delgadito, numeración, nombre de las verduras,... Es muy  
743 interesante. Se pueden trabajar nociones de lenguaje, matemáticas,... sin caer en las  
744 actividades rutinarias que los niños ya conocen.

745 En la mesa 2, donde hay que asociar el dibujo con la grafía se da un proceso de  
746 interacción entre iguales. Por ejemplo, uno tiene la ficha en que aparecen una  
747 ambulancia. Otro le dice "Ambulancia empieza por a" y le ayuda a buscar la palabra.  
748 Otra maderita lleva dibujada una foca. Una pareja de niños habla sobre la foca,  
749 encuentran la palabra foca y luego intentan traspasar tanto el dibujo como la palabra a  
750 papel. Pero dibujar una foca no es tan fácil... "Oye, que una foca no tiene patas, tiene  
751 aletas y tú les has hecho patas". El otro dice "Es verdad. Ahora que la tengo dibujada,  
752 la he de borrar". Con la ayuda mutua se evitan confusiones, se clarifican errores, ...  
753 Un niño es capaz de darle una explicación a otro que le resulte quizá mucho más  
754 clarificadora, por su simplicidad y su estructura, que las aclaraciones de la maestra.

755 Desde luego, hay grandes diferencias entre niños. Llaman la atención los  
756 diferentes ritmos de trabajo, el diferente nivel de auto-exigencia y las diferentes ganas  
757 de trabajar. Hay algunos a los que les molesta el sol, el compañero, les duele el  
758 dedo,... También se perfilan ya las mejores habilidades de cada uno: hay niños que  
759 para las relaciones sociales son muy válidos, hay otros que dibujan muy bien, hay  
760 otros que escriben bien,... Por ejemplo, Teresa reconoce muy bien letras y palabras,  
761 pero dibuja regular.

762 \* De 10.30 a 10.45/11.00:

763           Recoger talleres. Pipís, lavar manos y desayunar. La cuestión del desayuno es  
764 curiosa. Desde luego, los niños y niñas de p-5 son mucho más "rápidos" que los de p-  
765 3, que a veces se eternizan con un bocadillo. Sin embargo, entre ellos los hay  
766 rapidísimos (que engullen el bocadillo) y a los que hay que acostumbrar a masticar y  
767 aquellos que necesitan continuos estímulos para comer. También es curioso  
768 comprobar el tipo de desayunos que traen. Muchos traen pequeños bocadillos,  
769 algunos acompañados de zumos o batidos de chocolate. Otros traen una pasta (Donut,  
770 Bollicao o similar). Puede que sea una apreciación errónea pero a los que más les  
771 cuesta parece que les pongan el desayuno más grande.

772 \* De 10.45/11.00 a 11.30:

773           Patio.

774 \* De 11.30 a 12.00:

775           Al regresar del patio los encargados de limpieza barren, puesto que no lo  
776 habían hecho antes de salir.

777           Se preparan talleres de juego:

778 . la cocinita,

779 . los tesoros,

780 . la maqueta de Barcelona (con coches, aviones, barcos),

781 . los disfraces (enfermera, sevillana, vestidos varios),

782 . los juegos de mesa (construcciones, "Pin y Pon", circuito coches, ciudad de  
783 madera,...) y

784 . muñecas: permiten jugar a papás y mamás. Juegan a dormir a las muñecas, a  
785 vestir las, darles de comer, pasearlas,... Una hace de embarazada.

786 \* De 12.00 a 12.45:

787           Educación musical. Cantan las canciones: "Jo truco a un número...", "El meu  
788 capell té 3 puntes", "La cançó dels cascabells". En esta última han de marcar el ritmo  
789 cada vez que hay un golpe fuerte con el pie, al principio sentados y después bailando.  
790 Bailan por parejas moviendo los pies coordinadamente (cuando uno lo mueve  
791 adelante, el otro lo ha de llevar atrás). Adrià, Pablo, David y Marc (que hoy hace 6  
792 años) tienen problemas en el corro. No saben hacer la actividad propuesta, no  
793 coordinan suficientemente sus movimientos.

794           Acaban muy cansados, se tiran por el suelo.

795           Me pregunto si todo ello no podría hacerse en el patio (no ahora, que hace  
796 mucho frío, sino más adelante) puesto que sólo se necesita un cassette (que puede  
797 funcionar con pilas) y/o algunos instrumentos.

798 \* De 12.45 a 13.00:

799           2º Patio.

800 \* De 13.00 a 13.45:

801 A la vuelta del patio continúan con los talleres de juego, que apenas si habían  
802 iniciado antes de música. Todos juegan libremente, invitándome incluso a participar en  
803 el juego simbólico, excepto Pablo, quien me dice: "¿No te vas?", quizá porque estoy  
804 situada en la zona de juego simbólico e interfiero su intimidad. Se muestra un poco  
805 cohibido por mi presencia. Es un niño al que le gusta la cocinita y jugar a papás y  
806 mamás. Lo hace habitualmente. Hoy también está participando muy activamente.  
807 Incluso se ha metido en una cuna. Pero quizá no le gusta reconocerlo (es el que ha  
808 hecho el comentario acerca de que las muñecas son para las niñas).

809 Es interesante observar el juego simbólico y el rol que cada uno adopta, qué  
810 lenguaje utiliza según su papel, qué palabras dicen, ... La imaginación todo lo puede:  
811 el mantel de la mesa de la cocinita pasa a ser una sábana y luego una capa de  
812 princesa,... Quizá esto nos obligue a una reflexión acerca del tipo de material que  
813 ponemos al alcance de los niños, sobre la necesaria versatilidad y posibilidades  
814 educativas de cada cosa que tenemos en el aula. Explotemos los recursos que tenemos  
815 con imaginación...

816

817 **Lunes, 31 de enero de 1995:**

818 p-4 (Clase: *Avions*)

819 Profesora: Alba

820 La semana pasada hubo una media de 10 niños. Las epidemias de gripe afectan  
821 fuertemente a la dinámica de la clase (realmente con 15 niños menos se trabaja de otro  
822 modo). Cuando un niño tiene una gripe vírica, por ejemplo, es fácil que contagie a los  
823 demás e incluso a la profesora. Por ello hay las grandes bajas de esta época.

824 Hoy es el cumpleaños de un niño (Martí) y trae 3 ensaimadas grandes rellenas  
825 de cabello de ángel (que seguramente a la mayoría de los niños no les gusta). Esto me  
826 hace pensar que a menudo los adultos no nos paramos a pensar que a los niños les  
827 gustan cosas diferentes a las que les gustan a los adultos.

828 \* De 9.00 a 9.30:

829 Mercè ayuda en la entrada a poner las batas. Cantan la canción de entrada  
830 "Cada día pel matí canta el gall kirikiki...".

831 Repasan el poema de los días de la semana.

832 Un niño (Adán) trae un cuento que fue representado teatralmente por los de 2º  
833 de primaria. Cuenta la historia de un zapatero, El que hacía de zapatero era el hermano  
834 de una niña (Elisenda) y al señalar la profesora la figura del zapatero en el cuento, la  
835 niña dice "És l'Albert".

836 Un niño pone la fecha y el tiempo. Otro cuenta cuántos son (Sólo falta Carla:  
837 son 24).

838 Juegan a "¿Qué comeremos hoy?". Hay carteles (fotografías) que se enganchan  
839 en la pizarra. Los enseña y 8 votan sopa, 5 canalones y 9 arroz. Ponen éste último en  
840 un extremo de la pizarra. La importancia de este juego, para mi radica, en animar el  
841 espíritu democrático, además de reconocer comidas y trabajar vocabulario. Aunque  
842 votes una cosa, si la mayoría decide otra, ese día se cuelga esa otra. Pero no tiene  
843 ninguna relación con el menú que ofrece ese día el comedor de la escuela. Por cierto,  
844 dicho menú (el de toda la semana) está colgado (y muy estéticamente, por cierto) en la  
845 puerta del parvulario. Así los padres, cuando van a llevar o a buscar a los niños,  
846 pueden ver qué van a comer o han comido sus hijos ese día y poder así ofrecerles una  
847 cena con otro tipo de alimentos.

848 Respecto a la biblioteca de la clase, empiezan a traer recortes de revistas,  
849 catálogos, publicidad de juguetes,... Esto lo considero positivo en tanto que tienen  
850 interés por la lectura y que como conocen los nombres de los juguetes, facilita la  
851 lectura global.

852 Hay un calendario en el que van tachando los días y en cada mes hay un  
853 pareado ("Gener és el mes primer") que la maestra comenta con los niños y éstos  
854 intentan memorizar.

855 Recuento habitual del nº de niños que se quedarán a comer.

856 \* De 9.30 a 10.30:

857 Talleres:

858 . Las mesas 3 y 4 van con la Pepa ("Mainadera") a las casitas, en la planta de abajo.

859 . Ficha zanahoria para rellenar de bolitas de papel de seda naranja (trabajo de  
860 psicomotricidad fina).

861 . Juego de identificar los nombres con las fotos de los niños. Juego de asociación  
862 decroliniano pero centrado en nombres (muy motivador). Obviamente, no saben  
863 hacerlo.

864 . Cocinita.

865 . Cliks de Famobil.

866 . Ficha (con ayuda de la profesora) de identificar e nombres con 3 fotos (haciendo una  
867 raya o camino entre uno y otro). Pero cada ficha es diferente. En cada ficha hay la  
868 propia foto (y el propio nombre) y los otros 2 son compañeros de su mesa. Esto  
869 facilita el reconocimiento.

870 Los niños que han ido a hacer juego simbólico corren por la clase disfrazados,  
871 alterados,... Se pierde tiempo, porque a veces van incluso disfrazados a otro taller, lo

872 dejan a medias,... Es bastante descontrolado. Algunos de los de abajo (de las casitas)  
873 han ido subiendo.

874 Miguel y Erika pegan a los demás. Son muy movidos y a veces les cuesta no  
875 hacer lo que quieren. Sus deseos entran en litigio con los de los demás y se enzarzan  
876 en discusiones y responden con agresiones físicas. Sobre todo Erika presenta bastante  
877 agresividad.

878 En los armarios hay 1 compartimento para cada niño con su foto y su nombre,  
879 que contiene una carpeta y un paquete de pañuelos de papel.

880 Se celebra el cumpleaños de Martí, se le pone la corona y se le canta una  
881 canción.

882 \* De 10.30 a 10.45/11.00:

883 Tras hacer pipí y lavarse las manos, desayunan. Muchos no quieren  
884 ensaimada. Y de los que toman, muchos sacan el cabello de ángel. Algunos chupan el  
885 azúcar glass. 2 niños (Sergi y Elisenda) me dicen si quiero un trocito de su desayuno  
886 (y no es que no les guste!). Esto me alegra mucho. Como han visto que yo no tenía,  
887 me han ofrecido. Mientras desayunan hablan del Bollicao de un niño y comparan los  
888 cromos (uno dice "Energía auténtica", que es el slogan publicitario). Esto nos remite  
889 de nuevo, a la gran cantidad de horas que los niños pasan ante el televisor.

890 En verdad la influencia de la publicidad sobre estos niños es tremenda. Las  
891 profesoras intentan paliar estos efectos. Ya existe, quizá inconscientemente, una  
892 iniciación a la educación para el consumo (del mismo modo que trabajan la educación  
893 para la salud, como ejes transversales que son). Aconsejan a los niños (y a los padres)  
894 el tipo de desayuno que les conviene, intentan disminuir la importancia de las marcas y  
895 de los personajes televisivos que los niños conocen tan bien.

896 \* De 11.00 a 11.30:

897 Patio.

898 \* De 11.30 a 12.30:

899 A las 11.30 se acaba el patio y se vuelven a hacer talleres:

900 - Puzzles (de El Rey León, de 80 piezas, que lo ha traído una niña de su casa porque  
901 "le daba miedo") + Juego loto asociación.

902 - Chinchetas

903 - Rincón peluquería (5 niñas y un niño)

904 - Animales (muñecos plástico).

905 - Escritura: Siempre en el taller de lectura o escritura está ella y llama a los niños 1 a 1  
906 controlando qué hacen.

907 \* De 12.30 a 13.15:

908 2º patio.

909 \* De 13.15 a 14.00:

910 Sigues los anteriores talleres.

911 Observaciones niños:

912 . Carlos (pelirrojo) juega mucho rato él solo con un solo juguete (muñeco  
913 "madelman"). Da muchos golpes y le gusta que "tengan músculos".

914 . Jordi clasifica los animales de 3 en 3 (padre, madre e hijito). El hijito es el más  
915 pequeño pero ¿y los otros 2?. Le pregunto ¿cómo lo sabes cuál es el padre y cuál la  
916 madre?. Me dice porque el padre tiene la cola más larga. Luego juega con un  
917 brontosaurus y una vaca. Dice que está muerta. Después la muerde el tiburón y el león  
918 le ataca. Dice que "hay que sacarle la piel al tiburón porque muerde a la gente". ... Me  
919 dice que la vaca **aún** está muerta.

920 . En la pintura con pinceles el Carlos (rubio) dibuja "La calle sucia" y da pinceladas de  
921 cualquier manera.

922 Se me ocurre que hay muchas cosas que no sé de la escuela. Debería consultar  
923 algún documento que recoja su historia. Pediré una memoria que sé que hizo Irene  
924 como proyecto. También me gustaría conocer el PEC, cómo elaboran las  
925 programaciones, si van al centro de recursos,.. Realmente me falta información y  
926 ordenación en su recogida.

927

928 **Martes, 9 de febrero de 1995:**

929 p-3

930 Profesora: Natàlia

931 Hoy los de p-5 van a Bellaterra a ver los bomberos. Por ello me dirijo a p-3.

932 \* De 9.00 a 9.30:

933 Hoy quien cuenta los niños (tocando las cabezas) es la profesora. "En la mesa  
934 azul (y dibuja el color en la pizarra), ¿cuántos niños faltan?" Dicen 1, 2 ó 3 y ella  
935 escribe el número en la pizarra. El otro día dibujaba siluetas de niños y hoy ya hace los  
936 números. Después los recuenta todos (en todas las mesas faltan 7 en total). Ayuda (a  
937 reconocer los números) el hecho de que al lado de la pizarra hay 4 carteles:

938 . uno en blanco con el número 0

939 . uno con un oso y con el número 1

940 . uno con dos botes y el número 2

941 . uno con 3 pajaritas y el número 3

942 En p-3 no hay un paquete de kleenex por niño, sino uno para todos. Éste es un  
943 detalle insignificante pero indica que cada profesora tiene su modo de organizar el aula  
944 y de establecer pequeñas normas.

945 Quizá media hora para hacer todo esto parezca excesivo pero la noción del  
 946 tiempo cambia con estos niños. En primer lugar, se les da un margen de un cuarto de  
 947 hora para entrar en el colegio y en segundo lugar, cualquier actividad ocupa mucho  
 948 tiempo. Todo parece alargarse con ellos... De ahí que para cualquier pequeña actividad  
 949 haya de haberse previsto una franja horaria. Si no, se crea gran sensación de agobio.

950 \* De 9.30 a 10.30:

951 Talleres:

952 - Careta de carnaval:

953 Pintar y barnizar

954 Recortarla

955 Pinchar ojos

956 El nombre de los niños debe estar en la parte trasera de la careta pero por si no  
 957 es así o por si es ilegible, la profesora conserva la cartulina de la que ha sido recortada  
 958 la careta. Así sabe, al menos, qué niños han hecho la actividad. Con los niños de p-3  
 959 estos pequeños trucos (fruto de la experiencia) son imprescindibles para tener un cierto  
 960 control, puesto que ellos no saben a ciencia cierta si han hecho o no una actividad.

961 - Construcciones:

962 Hacer "carreteras bien largas" (sin que haya 2 colores juntos).

963 Al decir "Hi haurà uns nens que faran carreteres" un niño la imita y dice la  
 964 misma frase con el mismo tono.

965 - Casitas (espacio inter-aulas): todos quieren ir allí (lo controla mediante lista). Es la  
 966 única actividad de "rincón" que controla mediante lista: llama a un grupo de niños que  
 967 ve que no han asistido (o han asistido menos veces que sus compañeros) y les hace  
 968 una cruz junto al nombre. ¿Por qué no se controlan las otras?

969 - Casita Playmobil

970 - Encajes mano entera y mano con dedos + Encaje barco + Material Ascó alargado (4  
 971 cubos juntos) + Juego de mesa de aparejar gato y gatitos, gallina y pollitos,...

972 - Ficha DIN-A3 para hacer carreteras con dacs en forma de casa: seguir las líneas  
 973 punteadas (indica con una flecha dónde han de empezar) y pintan el tejado.

974 NO se empieza a jugar hasta que la profesora se lo dice (a pesar de que lo  
 975 tengan encima de la mesa, lo cual es un sacrificio considerable).

976 Es remarcable cómo han adquirido rápidamente hábitos escolares.

977 En una mesa de una esquina hay caracoles de plastelina hechos por los niños la  
 978 semana pasada. No parecen hacerles mucho caso, pero a veces se acercan y los  
 979 contemplan.

980 \* De 10.30 a 10.45/11.00:

981           Pipís, lavar manos y desayuno. La hora del desayuno es bastante relajada.  
982 Todos se sientan, extienden su servilleta, desenvuelven su desayuno y se lo comen  
983 con tranquilidad. Sin embargo, algunos se apresuran para salir antes al patio. Es  
984 importante que sea un momento tranquilo, en el que no se levanten ni hagan nada más  
985 que desayunar. Por otra parte, hay niños a los que les cuesta mucho comer. Dan unos  
986 mordiscos imperceptibles. Con una galletas se pueden pasar más de media hora (no es  
987 una exageración), pero no por distracción, sin dejar de comer, media hora. Supongo  
988 que deben estar acostumbrados a que se lo den a la boca.

989           Por otra parte, las maestras revisan intuitivamente el tipo de desayuno que trae  
990 cada niño. Recomiendan los zumos o tetra-bricks de leche. Algunos traen batidos de  
991 chocolate. Si observan que un niño reiteradamente trae galletas o pastas de chocolate,  
992 le dicen que le diga a su madre que le ponga otras cosas. Además, si el desayuno es  
993 demasiado grande no obligan a que se lo coma todo, sino que le dan una parte y la otra  
994 la envuelven y la ponen de nuevo en la mochila para que las madres vean que no se lo  
995 ha acabado. Pero habitualmente esto no da ningún resultado y las madres les siguen  
996 poniendo chocolate y bocadillos grandes. Las maestras vigilan que la alimentación sea  
997 equilibrada, pero no tienen gran influencia en las decisiones familiares. Quizá debería  
998 establecerse un sistema de comunicación más directo profesora-familia de modo que  
999 no sólo se pudiera deducir que el bocadillo era grande al ver un trozo en la bolsa, sino  
1000 que se les dijese explícitamente. Pero como a la tarde las maestras no están, no pueden  
1001 hablar con los padres.

1002 \* De 10.45/11.00 a 11.30:

1003           Patio.

1004 \* De 11.30 a 12.30:

1005           Educación musical.

1006 Agnès reparte instrumentos: caja china, sonajero, pandereta y cantan "El meu capell té  
1007 3 puntes" (música de "Mi barba tiene 3 pelos") unos tocando y los otros escenificando  
1008 la canción. Luego va añadiendo instrumentos (triángulo: enseña cómo se coge y cómo  
1009 se toca), cascabeles, maracas,... Hace refuerzo de lenguaje (quizá sin proponérselo) y  
1010 de actitudes.

1011           Una de las cosas más positivas que, a mi juicio, tiene la educación musical es  
1012 no sólo desarrollar una cierta sensibilidad y un interés por la música, sino presentar  
1013 diferentes tipos de instrumentos y que los niños los conozcan. Para los que nunca  
1014 tuvimos educación musical en la escuela ello supone un avance considerable y el hecho  
1015 de que se haga en estas edades más aún.

1016           Constato que, como vengo los martes, suelo ver educación musical, pero  
1017 asisto poco a educación física. Será necesario que asista más para poder ver la  
1018 evolución de los niños en este área.

1019 \* De 12.30 a 13.15:

1020           2º Patio.

1021 \* De 13.15 a 14.00:

1022           Natàlia les explica un cuento de una familia de ratones. Están todos sentados en  
1023 círculo (como indios) y están bastante atentos (excepto dos a los que les ha tocado  
1024 sentarse junto a la caja de los juguetes y no resisten el tocarlos). El ratón protagonista  
1025 se llama Fredy (y un niño lo identifica con el protagonista de una película de terror). El  
1026 hecho de que el niño sepa quién es tal personaje ya indica qué tipo de películas y de  
1027 anuncios llaman la atención de los niños. Es intrínsecamente negativo que lo  
1028 reconozca. Los ratones recogían comida para el invierno excepto Fredy, que no hacía  
1029 nada porque decía que estaba recogiendo el sol y los colores (porque en invierno  
1030 también faltan). La profesora dice que por el campo encuentran una rosella (amapola).  
1031 Uno cree que es grosella y dice ¡Qué ajco! y la niña que está junto a él cree que rosella  
1032 es ajo. Malentendidos como este producen situaciones realmente divertidas que forman  
1033 parte de las satisfacciones de estar aquí.

1034           Considero que los niños están acostumbrados a mi presencia. A menudo  
1035 acuden a mi y me preguntan qué hago. Cuando les digo que estoy apuntando lo que  
1036 hacen para luego acordarme de todo lo que han trabajado suelen preguntar "¿y ahora  
1037 qué apuntas?" y muy a menudo me piden si pueden "escribir" ellos e insisten en que  
1038 escriba su nombre (que algunos reconocen) y el de algunos de sus compañeros.

1039

1040 **Martes, 21 de febrero de 1995:**

1041 p-5 (Clase: *Dofins*)

1042 Profesora: Eulàlia

1043           Como observaciones generales destacamos que los niños han cambiado de  
1044 mesa.

1045 \* De 9.00 a 9.30:

1046           Tras esperar que lleguen todos los niños se canta la canción de "Bon dia,  
1047 dofins" y la dedicada a los *titelles* (puchinelis) que habitualmente "viven" en la clase,  
1048 en una caja junto a la puerta y que reciben a los niños, cantando todos juntos "Bon  
1049 Dia" y que les despiden, metiéndose de nuevo en la caja. La profesora pregunta "¿Qué  
1050 pasó ayer, Thais?", obviamente en relación a los *titelles*, para que responda que  
1051 desaparecieron pero la niña responde "Que me meé". Ello me hace pensar que a veces