

Metodologies narratives: una eina per a la reflexió

Metodologías narrativas: una herramienta para la reflexión

Narrative methodologies: a tool for reflection

Sacramento López Martínez, slopez@dginnova.caib.es

Assessora de formació del CEP d'Inca.

Francisca Pascual Socias, fpascual@dginnova.caib.es

Directora del CEP d'Inca.

Resum

Es desenvolupa una experiència reflexiva en l'àmbit de la formació de formadors a partir de l'ús de metodologies narratives. Els formadors implicats escrivien textos en els quals valoraren el seu treball com a assessors, enumeraren els punts forts i febles de la intervenció assessora i proposaren millores en les activitats formatives. En l'anàlisi dels relats es considerà els elements següents: el pensament i consciència actitudinal i emocional del formador; els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals de l'escenari de formació; i el coneixement institucional del context formatiu.

Finalment, s'exposen vint idees, recollides i constatades en els relats analitzats, que caldria considerar a l'hora d'afrontar l'assessorament des dels CEP.

Paraules clau

Formació de formadors, metodologies narratives, anàlisi de contingut.

Resumen

Se desarrolla una experiencia reflexiva en el ámbito de la formación de formadores a partir del uso de metodologías narrativas. Los formadores implicados escribieron textos en los que valoraron su trabajo como asesores, enumeraron los puntos fuertes y débiles de la intervención asesora y propusieron mejoras de las actividades formativas. El análisis de los relatos consideró los siguientes elementos: el pensamiento y conciencia actitudinal y emocional del formador; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del escenario de formación; y el conocimiento institucional del contexto formativo.

Finalmente, se exponen veinte ideas, recogidas y constatadas en los relatos analizados, a considerar a la hora de afrontar el asesoramiento desde los CEP.

Palabras clave

Formación de formadores, metodologías narrativas, análisis de contenido.

Abstract

A reflective experience based on the use of narrative methodologies was developed in a teacher training setting. The trainers involved wrote texts evaluating their work as evaluators, enumerated the strengths and weaknesses of evaluation interventions and proposed ways to improve training activities. The analysis of the tales took the following aspects into consideration: the trainer's emotional and attitudinal awareness and thought, the conceptual, procedural

and attitudinal contents of the training setting and the institutional knowledge of the training context.

Lastly, the twenty ideas described, contained and confirmed in the tales analysed, which are to be considered when tackling evaluation in CEPs, are presented.

Keywords

Teacher training, narrative methodologies, content analysis.

1. PRESENTACIÓ

Aquest article està estretament relacionat amb la memòria que vàrem lliurar en finalitzar el Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres, l'any 2010. Val a dir que sense la proposta que ens varen plantejar en aquesta formació no hauríem percebut la necessitat de fer aquesta pràctica, una pràctica complexa, totalment nova quant a metodologia emprada i difícil d'entomar per un equip de treball compost per persones de diferent itinerari personal en relació amb la formació en centres.

Des d'aquí volem agrair a Bernat Llabrés i a Maria F. Alorda, els altres membres del grup que varen participar en el treball, la seva aprovació per deixar-nos seleccionar i resumir un gran relat en el qual inicialment varen intervenir quatre veus amb duplicitat de rols: intervenció i observació. El repte era molt difícil, l'elaboració de relats resultava una metodologia nova per a tots nosaltres, es tractava de, a partir de la realització de narracions sobre la intervenció assessora en centres, analitzar aquestes narracions i arribar a una anàlisi que ens permetria una construcció compartida del coneixement sobre la pràctica, sobre el context i sobre el perfil assessor.

Ens hi vàrem tirar de cap. Escrivírem uns relats que mostraren una mica de nosaltres mateixos. Aquesta parcialitat, del tot lògica, ja que els relats són subjectius, en va condicionar, és evident, el resultat final. I així ho assumim. Ventura (2008) assegura que la nar-

ració eixampla la mirada i que facilita establir ponts entre la vida i la professió, reviu i sentir els fets succeïts ens facilita ordenar l'experiència. La frase de Pilar Iranzo que diu: "l'escriptura i l'anàlisi posterior ja és una enorme oportunitat d'aprenentatge" (Iranzo, 2010, p. 7) ens va conhortar.

I en els inicis, quan encara no sabíem ben bé el que ens podia proporcionar la construcció dels relats, ens vàrem proposar els *objectius* següents:

1. Desenvolupar una visió crítica de la tasca de l'assessor des del punt de vista de l'observador.
2. Desenvolupar una visió crítica a partir de l'autoavaluació de la intervenció.
3. Descobrir punts febles i punts forts de la intervenció assessora.
4. Extreure conclusions que puguin millorar la intervenció assessora en activitats formatives a partir de l'anàlisi dels relats d'observació i d'intervenció.

En aquest moment, creiem que un objectiu que ens podríem haver plantejar, a llarg termini, es podria assemblar a les paraules de Montserrat Ventura: "Construir un procés de reflexió a partir de la nostra experiència, explorant la història, el temps, la cultura i la perspectiva assessora que hem anat creant al llarg dels anys." (2008, p. 4).

2. METODOLOGIA DE TREBALL

Acordàrem fer l'anàlisi dels relats a partir de les categories exposades a la documentació aportada a l'EXU per Pilar Iranzo i integrar els suggeriments que ens va fer el tutor, Miquel Oliver. A mesura que avançàvem en la feina, adaptàvem les categories inicials a la realitat dels nostres relats i a les nostres interpretacions.

Convé subratllar que cap membre del grup no havia treballat prèviament la narració com a eina de reflexió sobre la seva pràctica. Vàrem iniciar els relats neguitosos, primer pel fet de no saber com trobar el *to* del relat, la manera d'escriure que pogués ser entenedora pels altres, també estàvem neguitosos perquè l'escriptura sempre ens deixa insatisfets, ja que traslladar al paper una experiència plena de sensacions, percepcions i pensaments que planegen sobre el cap durant la intervenció o l'observació, ens semblava una tasca massa arriscada. Com escriu Montserrat Ventura (*Op. cit.*), indagar sobre les subjectivitats docents (i de la persona assessora) fa que un se senti més vulnerable, vulnerable davant el desconegut, davant la mirada de l'altre i davant la mirada sobre un mateix que es reflecteix en el relat com en un mirall.

3. ANÀLISI DEL CONTINGUT DELS RELATS

El document de Pilar Iranzo sobre metodologies narratives és el que va guiar el nostre esquema d'anàlisi de les narracions. Iranzo (*Op. cit.*) planteja centrar el focus del treball entorn de tres elements:

- a) Interrogants sobre el subjecte, l'objecte i el context de la formació.
- b) Les percepcions, els continguts i els components de la planificació.
- c) Altres que es puguin plantejar durant l'anàlisi del text.

Interpretar les nostres narracions no va ser una tasca fàcil; aviat vàrem veure que l'esmicolament era necessari i que aquest ens portava a la necessitat d'establir:

- a) unes dimensions.
- b) unes categories que es podien incloure dins cada una d'aquestes dimensions.
- c) unes subcategories incloses dins les categories.

Aquesta classificació ens havia de permetre aconseguir una mirada global a partir de les pistes, de la petja deixada en els diferents relats, i, en conseqüència, facilitar la lectura general i la concreció de les conclusions.

3.1. DIMENSIONS, CATEGORIES I SUBCATEGORIES

El nostre mapa de dimensions, categories i subcategories va quedar de la manera següent:

3.1.1. PENSAMENT/CONSCIÈNCIA DEL FORMADOR

3.1.1.1. Posició actitudinal, percepció emocional

Vàrem evidenciar que l'actitud i la percepció emocional són elements molt importants en la intervenció assessora. Per tant, cal ser conscient que la posició actitudinal condicionarà la intervenció, com també constatarem que condicionarà –positivament/negativament– els relats de les observacions i de les intervencions.

Aquesta percepció emocional depèn de múltiples factors:

- Personals o interns: expectatives de la sessió, experiències anteriors amb el grup, situació personal immediatament anterior a l'inici de la sessió, salut física...
- Externs: moment del grup, interès i expectatives dels participants, condicions d'espai i de temps, desenvolupament del dia en el centre on es fa l'assessorament...

Atès que tenir una posició actitudinal és inevitable, com a component inherent a la condició humana, cal cercar estratègies per controlar (que no vol dir anul·lar o obviar) els possibles efectes de les percepcions més negatives i, en canvi, aprofitar els efectes positius de les posicions actitudinals més positives. En definitiva, es tracta d'aprendre a gestionar les emocions.

En qualsevol cas, una mirada interior abans de començar la sessió formativa ens pot ajudar a prendre consciència de la pròpia percepció emocional: com em predisposo davant aquest grup? Està tot bé? Què sent? En canvi, sovint, amb les presses, no dedicam un temps a escoltar-nos i predisposar-nos.

“Adonar-se dels propis sentiments en el mateix moment en què es produeixen constitueix la pedra angular de la intel·ligència emocional”.

(Goleman, 2007)

Tots els relats no parlaven amb la mateixa intensitat dels aspectes emocionals, tot i que és ben segur que hi era present. Segurament depèn del grau d'emotivitat de l'assessor davant l'experiència viscuda i també de la facilitat que cadascú té per compartir amb altres les seves emocions. Va ser interessant comprovar en els relats com la mateixa situació era descrita de manera molt diferent segons la situació emocional del relator (fos observador o interventor).

3.1.2. CONTINGUTS DE L'ESCENARI DE FORMACIÓ

3.1.2.1. Conceptes: creences, representacions, idees, teories...

L'assessor arriba al centre carregat amb la seva *mot-xilla*, té una història personal, més o menys llarga, que l'acompanya en les seves actuacions. Cap acció no és neutra, sempre hi ha un conjunt de conceptes, creences, idees, teories... que el condicionen a l'hora d'intervenir en una sessió. Preparar una intervenció és una tasca complexa que es tenyeix de totes les creences, els conceptes que acompanyen l'assessor. Sovint, ni la mateixa persona és conscient de la importància que tenen en el seu discurs.

Les afirmacions que la persona que assessora fa, o es fa a si mateixa, nodreixen el discurs. Les decisions estan contaminades d'idees que la persona assessora pensa tenir clares. Per ventura la creença és antiga, però també pot ser una creença que fa poc ha introduït en el seu marc teòric; aquesta pot ser més insegura, encara mancaria més temps per contrastar-la, per desaprendre del tot, per fer una substitució neta de les creences, que, és clar, s'han de substituir per convenciment i no per moda.

Igual que els docents a qui assessora, la persona formadora té el seu nucli groc –el de les creences i valors–, en què, com ens va dir Giner (2009) al Curs d'Expert Universitari, no podem influir de cap manera, és una zona molt relacionada amb el codi de barres, com ens deia Zabala (2009) en la seva intervenció en el mateix curs. Sembla que moltes veus coincideixen en la impossibilitat d'incidir en aquest

nucli; cal anar amb compte. Al voltant d'aquest nucli hi trobam una altra zona en la qual també resulta difícil modificar el pensament, ja que ens hi mantenim amb prou força. A continuació tenim una zona d'influència –dubtes, incerteses...–, i és aquí on podem i hem de treballar i connectar amb els docents. I, també, és aquí on pensam que hem de treballar les nostres conclusions sobre l'experiència que narra aquest article.

Ara bé, com sabem amb exactitud on comença i on acaba aquesta zona d'influència? «*Escoltant*», ens va dir Giner. I va afegir: «allà on sí que podem influir, és de la nostra responsabilitat» (Giner, *Op. cit.*). I com? Amb recursos: coneixements, habilitats, actituds... Molts d'aquests recursos els trobarem en els relats i també en algunes de les idees que la persona assessora té com a punts d'ancoratge, com a certeses, que, en paraules de Morin, l'ajuden a *navegar en el mar de les incerteses*.

3.1.2.2. Procediments: habilitats, metodologies, accions

Olga Vela (2009) ens va plantejar el curs passat el tema de les competències que hauria de tenir el formador, de les quals, entre d'altres, destacam:

- domini de dinàmiques de grup, tècniques i tecnologies formatives
- coneixements suficients d'allò que vol explicar
- preparació de la sessió
- bon comunicador/a: saber «posar en escena»
- capacitat pedagògica i de síntesi
- practicar l'escolta activa
- ser curós
- ser bon observador/a de conductes del grup
- ser responsable
- ser pacient
- animar a aprendre
- ser assertiu

Algunes d'aquestes competències es refereixen als procediments que fa servir la persona que fa tasques

d'assessorament, i no és casual que les haguéssim trobat en el buidatge dels nostres relats. La *planificació* és inherent a la tasca assessora; una bona planificació¹ pot ajudar a desenvolupar un bon assessorament. Per aconseguir una planificació coherent amb el context formatiu, cal una reflexió sobre allò que el formador plantejarà a la sessió, el què i el com han d'estar entrellaçats, hi ha d'haver unes accions més o menys pensades, una metodologia contrastada i unes habilitats apreses.

Però tot i que l'acció necessita planificació, la persona formadora ha de ser prou *flexible* i saber quins aspectes són part dels seus punts forts i quin és el moment més adient per emprar-los. L'autoanàlisi és necessària, ja que un element com l'humor,² que sabem que és efectiu, necessita una adequació, un espai i l'oportunitat...

També és una part important del procediment l'ús de la *pregunta*, i per tant, cal reflexionar sobre el moment adequat i la manera adient de preguntar. La importància de tenir en compte els assistents, el seu aprenentatge, el seu procés de reflexió, les seves aportacions, els seus relats... Carme Ramis (2009) ens va fer pensar quan ens va dir que l'estratègia comunicativa bàsica no és la parla, és la pregunta, ja que si pregunten (o preguntam), és que han (hem) escoltat. A més a més, en cada pregunta es perfila i ajusta la comunicació.

La pedagogia de les preguntes sempre és millor que la pedagogia de les respostes, ens diu Imbernón. Gestionar les preguntes i les respostes és una habilitat que només proporciona l'experiència («i ja sabeu que l'experiència es nodreix de petites ensopegades»). Santos Guerra (2007) també insisteix en el tema quan escriu: «Formular preguntes és una tasca indispensable per comprendre la realitat, el dubte és un estat incòmode, però la certesa és un estat intel·lectualment ridícul.»

És interessant destacar que les *accions* que expliquen com es mou la persona formadora i què fa en concret en l'escenari de la formació també són presents en els relats: la postura, el to, el moviment, la vocalització, si escriu, l'espai programat, el temps dedicat a les diferents accions... tot plegat, una bona teranyina, força complexa, d'aspectes que intervenen en els procediments que la persona assessora ha de tenir en compte, conscientment o inconscientment.

3.1.2.3. *Actituds: valors, emocions, sentiments, inseguretats, seguretats...*

Les actituds que apareixen més als relats i que pensam que faciliten la funció assessora són:

3.1.2.3.1. *Consideració incondicional positiva*: ni l'assessor ho sap tot, ni el professorat parteix de zero. Transmetre *confiança* que la tasca és assumible i evidenciar que els professors saben més del que pensen són actituds que s'han de tenir ben presents. Cal esdevenir acompanyants, més que experts.³ També vàrem trobar en els relats la importància de tenir en compte sempre el reforç positiu i generar un *clima* agradable: agrair la participació i l'esforç, així com fer ús d'una certa dosi d'humor, somriure en parlar...⁴

3.1.2.3.2. *Empatia*: posar-se al lloc del professorat implica, en primer lloc, reconèixer l'esforç que suposa per al professorat dedicar un temps a la formació, les condicions en les quals treballen, l'estrès del dia a dia... Afavorir i acceptar les aportacions dels participants, fins i tot aquelles que ens puguin molestar, és un signe de respecte que contribuirà a la implicació del grup amb l'assessor i amb els continguts de la formació. Estar pendent del treball i de la dinàmica del grup, assegurar-nos que responem al que ens demanen, promoure la participació, reforçar les aportacions interessants, atendre les necessitats del grup, mirar als ulls, dirigir-se als participants pel nom...

1. CASSAMAYOR, G. (coord.), AA. VV. (2007): Els «trucs» del formador. Graó. Barcelona. "La millor improvisació és la que està acuradament preparada", ens diu Imbernón en un capítol que, des del nostre punt de vista, paga la pena llegir. "Penso l'entrada, preparo el desenvolupament i dissenyo la sortida", afegeix el mestre: "L'inici és fonamental en qualsevol procés formatiu i el preparo amb cura: les paraules, els gestos, els recursos..."
2. CASSAMAYOR, G. (coord.), AA. VV. (2007). *Op. cit.*: Molts dels formadors expliciten la importància de l'humor: "l'humor, de vegades, compleix la funció de 'descol·locar' l'estudiant situant-lo davant una visió distorsionada de la realitat, una visió que capta la seva atenció i li fa posar alguna cosa en marxa al seu interior per tractar de tornar a ordenar-la i entendre-la", ens diu Salines. Afegeix Imbernón que "el bon humor, l'optimisme, és el millor instrument de què disposa el formador per acostar-se a l'auditori" (alerta que no cal fer-se excessivament el graciós, perquè podem cremar el recurs).
3. CASSAMAYOR, G. (coord.), AA. VV. (2007). *Op. cit.*: "Crear un clima de treball agradable, de normalitat, tracte igualitari, etc. afavoreix que el grup aprengui més i et permet estar més relaxat i compartir millor les teves idees i la teva experiència" (F. Imbernón).
4. CASSAMAYOR, G. (coord.), AA. VV. (2007). *Op. cit.*: "Durant el desenvolupament de les sessions el bon humor, l'optimisme, és el millor instrument de què disposa el formador per acostar-se a l'auditori" (F. Imbernón); "Utilitzar l'humor com a recurs didàctic no és fàcil, però és necessari... Es tracta de trobar la vessant positiva de les coses". (M. A. Santos).

3.1.2.3.3. *Autenticitat*: mostrar-nos com a iguals, amb dubtes i mancances, no ens fa menys professionals, sinó que ajuda el grup a percebre'ns com a companys de camí, persones amb unes inquietuds que es poden contagiar...⁵

3.1.3. INTERACCIONS ENTRE ELS PARTICIPANTS.

3.1.3.1. Assessor-grup

“L’habilitat per expressar una idea és tan important com la idea mateixa” (Aristòtil)

“No es pot improvisar una cosa que no s’hagi preparat” (J. M. Gasalla)

Les frases que va emprar Carme Ramis (*Op. cit.*) el curs passat en el mòdul sobre comunicació oral ens fan pensar que, realment, parlar a un grup és una tasca arriscada. Entre altres idees, en destacaríem algunes que, en certa manera, planejaven pels nostres relats: abans de dirigir-nos directament a una persona, aquesta ja tindrà una primera impressió nostra i de la nostra feina o servei. No tenim una segona oportunitat de donar una bona primera impressió. Cap persona no capta i percep un missatge tal com el tenia en la seva ment l'emissor...

També era un neguit compartit esbrinar: Què té la persona assessora al davant quan fa la seva intervenció? Un grup o un equip? Perquè no és el mateix un grup i una escola que un equip i una escola. Segons Gimeno (2003), cada professor és un agent autònom interdependent, i el grup de professorat necessita passar a ser un equip. L'assessor ha de tenir en compte quin és l'auditori amb el qual treballa, la seva estructura com a grup, les seves normes internes, els líders, les relacions entre els seus membres, la cohesió del grup, la motivació...; en definitiva, la posició davant la formació. I tot això no es pot esbrinar en un parell de sessions: per aconseguir tenir clar aquest mapa de situació, l'assessor necessita temps, *temps per conèixer* i temps per crear complicitat amb el claustre.

Cal destacar alguns aspectes de la comunicació oral que afavoreixen *la comunicació*. Carme Ramis afirmà

que els aspectes com el nostre estil personal de caminar, parlar, vestir, saludar, etc., constitueixen un cúmul de pautes de comportament que estan comunicant coses, llançant missatges. Ens ajudarà, és clar, parlar mirant els docents, pronunciar amb claredat, modular la veu per no fer adormir l'auditori, parlar amb un to fort però agradable i mantenir un ritme que no sigui ni lent ni ràpid, *decidit*, ens diu Ramis (*Op. cit.*), i afegeix que cal aturar-se més en les frases importants. Aquests aspectes han sorgit força en els relats d'observació i han servit per ajudar l'assessor a prendre consciència de la seva importància.

No obstant això, hem de tenir molt en compte que les persones hi senten i hi veuen selectivament (aquí, és obvi, ens hi incloem nosaltres i els nostres relats): si el missatge que presentam coincideix amb el sistema de valors del receptor i/o amb els seus sentiments personals, aquest missatge resulta ampliat i, per tant, té més possibilitats d'arribar.

Per la seva banda, Olga Esteve (2009) també ens va parlar de la importància de la comunicació entre l'assessor i el grup i va insistir en la necessitat de l'*escolta activa*. Aquests aspectes també han sorgit prou en l'anàlisi dels nostres relats: cal, doncs, mantenir una posició corporal oberta al diàleg, demostrar amb gestos que ens interessa el que ens diuen, així com altres aspectes interessants com aquests:

- Mantenir el contacte visual, de forma no dominant o intimidadora. Escoltar sense interrompre, el cos ha d'indicar que efectivament s'escolta, amb el somriure sincer i expressions d'assentiment... No és necessari estar d'acord.
- L'escolta ha de ser reflexiva: significa tenir empatia, comprendre els sentiments del que ens parla. Podem parafrasejar o repetir amb altres paraules el que ens estan dient, fent veure que comprenem. Ajuda a clarificar els missatges i promou l'enteniement mutu.
- Cal tractar de comprendre el punt de vista del qui parla, acceptar les seves opinions, encara que no les compartim.

5. CASSAMAYOR, G. (coord.), AA. VV. (2007). *Op. cit.*: "Et converteixes en una persona normal i la gent s'identifica amb la teva imperícia augmentant l'estima i la simpatia" (F. Imbernón). "Has de mostrar-te, donar-te a conèixer, inclosa també la predisposició a reconèixer la pròpia debilitat" (P. Horno). "Entrar a l'aula amb ànim d'aprendre" (C. Mendieta).

- Eliminar obstacles que frenen la comunicació: crítiques, desqualificacions, exigències, prejudicis, estereotips... (Esteve, 2009)

Pensam que l'assessor ha de donar un missatge clar sobre les dificultats que hi ha inherents als processos d'innovació, ha de mostrar la seva comprensió davant les fases de desorientació o crisi i ha de creure ferventment que, com diu Esteve, «el caos creatiu ens porta al nou ordre» (Esteve, *Op. cit.*).

3.1.3.2. Professor-assessor

El fet que el professorat parli amb l'assessor i que parli des d'on es troba és molt important per establir una comunicació efectiva. *Comunicació* que fructificarà en l'anàlisi de les pràctiques i en les propostes de millora que cal plantejar en el dia a dia. És important que parlin dels seus temors i dels seus dubtes i també és important poder parlar de manera informal, ja que els espais informals són una bona font d'interacció, espais on es dilueixen els rols professor-assessor.

3.1.3.3. Professor-professor

Diu Gimeno (*Op. cit.*) que *un equip és un conjunt de persones que tenen diferents papers, interdependents i en interacció*. Les dificultats del treball en equip són el maneig de la diversitat, la gestió del temps individual i col·lectiu i la complexa organització general del centre, però, a canvi, el docent pot veure alleugerida la soledat, reconeguda la seva personalitat, percebre una millora en la comunicació, generar un sentiment de confiança i pertinença a un equip d'èxit. L'èxit no pot existir sense un sentiment compartit de compromís i una bona inclusió de les diferents individualitats.

3.1.4. DIMENSIO: CONEIXEMENT INSTITUCIONAL DEL CONTEXT DE FORMACIO

3.1.4.1. Cultura d'innovació

En els centres que tenen una cultura d'innovació arrelada, o com a mínim iniciada, hi ha més facilitat per al treball en equip. Ara bé, no hem de confondre centres que tenen experiències innovadores, fruit d'un

grup de docents, amb els centres, que són molts pocs, en els quals aquestes experiències arriben a tot el claustre.

El que cal saber és d'on partim, de quin context, de la manera de treballar que té l'equip de professorat, sobretot si sent la necessitat real de realitzar canvis de millora. Els assessors tenim una part de la responsabilitat en el moment que *acompanyam* una formació en centre. El possible èxit o fracàs de les innovacions depèn en gran mesura de la consideració de les variables organitzatives i del paper de les persones que participen en la formació, docents i assessors.

Els assessors hem de ser conscients de les resistències al canvi que podem trobar i que poden provenir de diferents motius: defensa del interessos propis, manca de comprensió del que es proposa, manca de confiança en qui proposa el canvi o en un mateix, conservadorisme i baixa tolerància cap a la incertesa, terminis i ritmes inadequats i/o pocs recursos o mal gestionats, entre d'altres. Per descomptat, cal ser conscients que tot procés de canvi comporta incomoditat i inseguretat, fins i tot en les persones més receptives:⁶ cal anar en compte amb les subjectivitats, integrar-les en el procés formatiu i intentar entendre les relacions entre les parts i el tot.

3.1.4.2. Adequació de l'organització de la formació

L'organització de la formació ha de preveure la gestió del temps, dels recursos materials i humans, així com l'ús dels espais i la distribució horària i del calendari. Aquestes decisions s'haurien de prendre des d'una perspectiva pedagògica i no moguts per la comoditat d'un sector.

L'objectiu ha de ser aconseguir harmonia entre la cultura del centre, del professor i de l'assessor en un clima de tranquil·litat, sense estrès, amb bona coordinació, amb canals de participació i flexibilitat. L'organització no convé que sigui rígida, s'ha de poder modificar i adaptar al context. El seguiment, la reflexió i l'avaluació han de ser les causes que provoquin la continuïtat o el canvi (en la gestió del temps, dels espais, dels recursos...), però aquests han de estar sempre fonamentats.

6. VENTURA, M. (2008): *Op. cit.*, pàg. 8: "En muchas ocasiones no es que los maestros no quieran cambiar, sino que no saben qué hacer con sus propias resistencias, inercias, comodidades o miedos, incluso no saben de sus propias capacidades y procesos singulares de los que partir, y los asesores solemos actuar a destiempo, no por voluntad sino por desconocimiento. Saber leer la complejidad de la escuela de hoy y fijar prioridades relacionadas con las percepciones, creencias o sensaciones del profesorado y del alumnado forma parte de nuestra responsabilidad."

3.1.4.3. Lideratge i cultures professionals

Dins totes les organitzacions hi ha un grau divers d'implicació i protagonisme dels seus membres. El lideratge consisteix en la capacitat d'influir sobre persones i grups, tant en l'elecció dels objectius com en el procés de la seva consecució. En aquest sentit, els assessors de formació hem de voler, valer i ser reconeguts com a líders del grup, la qual cosa no és fàcil! El lideratge és absolutament necessari perquè el grup funcioni. Però no només ha de ser líder l'assessor, també cal que dins el grup que participa en la formació, hi hagi un bon líder que cohesioni el grup i el faci avançar.

Com a resum de l'experiència viscuda, intentarem fixar *20 idees clau* amb què no pretenem en absolut ser exhaustius quant a la complexitat de la funció assessora, encara que varem poder constatar que eren idees que emergien d'una manera o d'una altra en gairebé tots els relats que varem compartir: el fet que cadascuna d'aquestes idees sigui present a l'hora de fer el buidatge de les diferents dimensions ens fa pensar que són trets importants a tenir en compte a l'hora d'afrontar l'assessorament:

1. L'actitud i la percepció emocional són elements molt importants en la intervenció assessora. Per tant, cal ser conscient que la posició actitudinal condicionarà la intervenció, com també condiciona –positivament/negativament– les observacions.
2. És necessari aprendre a gestionar les emocions. Una mirada interior abans de començar la sessió, pot facilitar-ho. Cal acceptar que, per molt professionals que siguem, la nostra percepció emocional condicionarà el principi i el desenvolupament de la sessió.
3. Les diferents percepcions emocionals dels participants també condicionen el seu procés d'aprenentatge.
4. Dedicar temps a la planificació de la sessió de treball és guanyar-lo per després adquirir la seguretat suficient per encarar-se a les dificultats, els entrebancs, les resistències, emperò cal aprendre també a ser flexible davant els imprevistos.
5. Cap acció no és neutra, sempre hi ha un conjunt de conceptes, creences, idees, teories... que condicionen l'assessor a l'hora d'intervenir en una sessió.
6. Tant la persona assessora com els docents tenen el seu nucli groc: el de les creences i els valors, i aquest nucli és difícil de modificar.
7. L'humor, que sabem que sempre és efectiu, també necessita una adequació, un espai, el moment oportú...
8. És molt important l'ús de la pregunta en les sessions. Cal reflexionar sobre el moment adequat i la manera adient de preguntar.
9. S'ha de transmetre confiança en el fet que la tasca és assumible i evidenciar el saber del professorat. La informació no s'ha de presentar com a veritat absoluta i indiscutible; els referents teòrics s'han de treballar en el moment oportú i han d'estar vinculats a les situacions pràctiques.
10. És important emprar el reforç positiu i generar un clima agradable, sempre valorant la participació i l'esforç i intentant mantenir una actitud empàtica.
11. Autenticitat: mostrar-nos com a iguals, amb dubtes i mancances, no ens fa menys professionals.
12. Cal tenir estratègies per treballar la comunicació oral i el llenguatge no verbal.
13. Cada professor és un agent autònom interdependent. El grup necessita evolucionar per esdevenir un equip.
14. L'assessor ha de tenir en compte quin és l'auditori a qui es dirigeix: la seva estructura grupal, les seves normes internes, els líders, les relacions entre ells, la cohesió del grup, la motivació... Per aconseguir tenir clar aquest mapa de situació, l'assessor necessita temps.
15. L'assessor ha de donar un missatge clar sobre les dificultats que hi ha inherents als processos d'innovació.
16. És important que els participants parlin dels seus temors i dels seus dubtes, així com poder parlar de manera informal. L'assessor ha de ser conscient de les resistències al canvi i aprendre a treballar amb aquestes.

17. Un espai agradable influeix positivament en les reunions i facilita el diàleg. És convenient que l'assessor i els professors s'ubiquin de manera que es puguin veure bé i parlar directament a la cara, per poder treballar l'escolta activa i poder observar els signes de comunicació no verbals.
18. L'horari de sessions sovint és conseqüència dels valors i prioritats del centre i dels participants; hauria de ser fruit d'un conjunt de compromisos adquirits i consensuats entre el professorat i l'assessor.
19. Els centres innovadors acostumen a tenir una cultura de treball en equip i estan més acostumats al compromís, a la tolerància respecte dels ritmes, tenen més capacitat d'escolta i el diàleg constitueix la pedra angular.
20. Els assessors han de treballar en equip per planificar, per intervenir, per avaluar i coavaluar-se. S'han de cercar estratègies organitzatives que ho permetin sense suposar un augment exagerat del temps i dels esforços.

4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Casamayor, G.; Salinas, B.; Sanz, G.; Imbernón, F.; Díez, M. C.; Santos, M. Á.; et al. (2007). *Los trucos del formador*. Barcelona: Graó.
- Esteve, O. (2009). *Pràctica reflexiva sobre Escolta activa*. Curs Expert Universitari en Formació de Formadors, 2008/2009.
- Gimeno, X. (2003). *Si ho faig sol sento plaer, però si ho faig en companyia conec altres persones* [Presentació online]. Obtingut de: <http://www.xtec.net/crp-granollers/4tp/sessiou.htm>
- Giner, E. (2009). Curs Expert Universitari en Formació de Formadors en la intervenció en centres, 2008/2009.
- Goleman, D. (2007). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
- Horno Goicoechea, P. (2007). El encuentro, la palabra y el compromiso. En G. Casamayor (Coord.), *Los trucos del formador* (pp. 179-204). Barcelona, Graó.
- Imbernón, F. (2007). A pesar de los trucos, siempre serás un aprendiz de formador. En G. Casamayor (Coord.), *Los trucos del formador* (pp. 75-94). Barcelona, Graó.
- Iranzo, P. (2010). Autoavaluació de la intervenció assessora: metodologies narratives. Curs Expert Universitari en formació de formadors en la intervenció en centres, 2009/2010.
- Mendieta, C. (2007). No espere mucho de este capítulo. En G. Casamayor (Coord.), *Los trucos del formador* (pp. 157-178). Barcelona, Graó.
- Ramis, C. (2009). Curs Expert Universitari en Formació de Formadors en la intervenció en centres, 2008/2009 [comunicació oral].
- Salinas, B. (2007). Apuntes sobre cómo sobrevivir en una clase de universidad. En G. Casamayor (Coord.), *Los trucos del formador* (pp. 25-54). Barcelona, Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2007). Epistemología genética y numismática o el absurdo hábito de la copia. En G. Casamayor (Coord.), *Los trucos del formador* (pp. 133-156). Barcelona, Graó.

- Vela, O. (2009). Tema 13. Característiques del formador/a. Les competències del formador. Curs Expert Universitari en Formació de Formadors, 2008/2009.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompanyar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 1, 1-14. Obtingut de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf>
- Ventura, M. (2010). Metodologies narratives. Curs Expert Universitari en Formació de Formadors en la intervenció en centres, 2009/2010.
- Zabala, A. (2009). Curs Expert Universitari en Formació de Formadors en la intervenció en centres, 2008/2009.

Per citar aquest article:

López Martínez, S.; & Pascual Socias, F. (2011). Metodologies narratives: una eina per a la reflexió. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 177-186.
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art15.pdf>