

**CLAUS PER A LA MILLORA DE LA INSTITUCIÓ
ESCOLAR: L'ESTRUCTURA ORGANITZATIVA,
L'AVAUACIÓ, LA FORMACIÓ I LA INNOVACIÓ**

Dra. María Amparo Calatayud Salom

Titular d'Universitat

Departament de Didàctica i

Organització Escolar

Universitat de València

**TÍTOL: CLAUS PER A LA MILLORA DE LA INSTITUCIÓ
ESCOLAR: L'ESTRUCTURA ORGANITZATIVA, L'AVAUACIÓ, LA
FORMACIÓ I LA INNOVACIÓ**

En aquest text tracte 3 aspectes que considere essencials per millorar la institució escolar: l'estructura, és a dir la bastida o esquelet de l'organització, l'avaluació juntament amb la formació i la innovació.

“Entendre l'organització, conèixer les claus del seu funcionament ens ajudarà a assolir la seua millora” (Calatayud, 2009, pàg. 35).

CLAUS PER A LA MILLORA DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR: L'ESTRUCTURA ORGANITZATIVA, L'AVAUACIÓ, LA FORMACIÓ I LA INNOVACIÓ

ÍNDIX

Pàg.

CAPÍTOL 1: DIMENSIÓ D'ESTRUCTURA ORGANITZATIVA I RECURSOS QUE CONFIGUREN “LA TRAMA” DE L'ORGANITZACIÓ.....	4
CAPÍTOL 2: SECRETS DE L'AVAUACIÓ. CAP A UNA AVAUACIÓ AUTÈNTICA DE L'APRENTAGE.....	36
CAPÍTOL 3: L'AVAUACIÓ COM A PROCÉS SISTEMÀTIC PER A LA MILLORA EDUCATIVA.....	54
CAPÍTOL 4: EL CENTRE ESCOLAR COM A UNITAT BÀSICA DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT, DE DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL I D'INNOVACIÓ EDUCATIVA.....	96

CAPÍTOL 1: DIMENSIÓ D'ESTRUCTURA ORGANITZATIVA I RECURSOS QUE CONFIGUREN “LA TRAMA” DE L'ORGANITZACIÓ

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Professora Titular d'Universitat

Facultat de Magisteri

Universitat de València

GUIÓ

0. Introducció

1. Anàlisi de l'arquitectura de les organitzacions escolars: elements i dimensions de l'estructura

—Per què diem que el centre presenta una dimensió estructural?

—Elements i dimensions de l'estructura del centre escolar

2. Hi ha autonomia en els centres per definir-ne l'estructura? Autonomia, centralisme, descentralització

2.1. La doble cara de l'autonomia. Cap a la recerca d'una autonomia “real” en els centres

3. Les estructures dels centres escolars

3.1. Marc de referència de l'Estructura Legal

3.2. Estructures de treball per a professors

—Equips de cicle i departaments didàctics

—Estructura organitzativa de coordinació entre els equips de cicle i dels departaments didàctics

3.3. Estructures de treball per als alumnes i el seu costat ocult

—L'organització vertical de l'alumnat

—L'organització horitzontal de l'alumnat

—Estructures organitzatives de l'alumnat al centre

—El costat “ocult” de l'organització de l'alumnat

3.4. Estructures organitzatives per als pares i mares

4-Algunes consideracions generals sobre l'organització del temps i de l'espai

4.1. L'espai, generador de significats explícits i ocults

4.2. El temps, element estructurador del procés educatiu

5. Algunes consideracions finals

—Referències bibliogràfiques

0. Introducció

“L’estructura és el primer que es percep quan ens acostem a una organització. És el més significatiu i el que reflecteix amb més nitidesa l’organització, com actua, i com les persones conviuen. Comprendre una estructura i els seus possibles efectes i alternatives ajuda a comprendre altres variables de l’organització de les quals és el seu reflex més immediat” (Municio, 1996, pàg. 125).

En aquest text farem una breu anàlisi de l’estructura organitzativa de l’escola. Creiem que aquesta és una de les dimensions més importants per comprendre el centre escolar com a organització formal. L’estructura, com assenyala Antúnez (1993), constitueix un dels elements de l’organització escolar essencials juntament amb:

* Els objectius o propòsits institucionals, bé siguin explícits o no, que solen orientar l’activitat de l’organització i constitueixen la raó de ser del centre.

* Els recursos a partir dels quals es desenvolupa l’acció educativa. Recursos que es classifiquen en: materials, funcionals i personals.

** La cultura, entesa com els significats, principis, valors, etc. regnants en l’organització.

* La tecnologia o conjunt de formes d’actuació pròpies de cada centre, amb una orientació intencionada i portades a la pràctica mitjançant uns procediments determinats.

* L’entorn, constituït per les variables alienes a la pròpia estructura i que, per descomptat, incideixen en l’organització.

L’estructura juntament amb la dimensió cultural són les més decisives i interdependents en relació amb el desenvolupament o no d’un canvi educatiu. Com assenyalen Hopkins, Ainscow i West (1994), les relacions entre ambdues dimensions són dialèctiques, en el sentit que les estructures generen les cultures, però, d’altra banda, els canvis en la cultura poden modificar l’estructura existent.

Tot i que les teories modernes han restat valor al paper que exerceix l’estructura formal en relació amb unes altres dimensions configuradores del centre, com ho són, per exemple, el sistema relacional, la dimensió cultural, els processos organitzatius, etc. El seu estudi ens aporta un coneixement profund del funcionament del centre. Aquest desinterès per la

dimensió estructural pot ser causat, entre altres raons, pel fet que massa sovint hi ha hagut un divorci entre l'acció pedagògica i l'estructura.

Si bé també és cert que aquesta està, en part, determinada per allò que les disposicions legals regulen des del Ministeri d'Educació i Cultura o des de les comunitats autònomes sobre el funcionament dels centres escolars (López i Sánchez, 1994).

“Tradicionalment s’ha considerat l’estructura com l’eix sobre el qual girava el coneixement de les organitzacions escolars. Això ha significat atorgar un caràcter eminentment normatiu a l’organització escolar com a disciplina: aquesta seria l’encarregada de mantenir, ordenar o restablir aquesta estructura” (López i Sánchez, 1994, pàg. 39).

Concretament en aquesta dimensió ens referirem al sistema organitzatiu, als rols i les funcions que desenvolupen els diferents agents educatius, a les unitats organitzatives i les funcions d’aquestes, a les decisions que afecten l’organització de l’alumnat, a les condicions materials de l’organització, al temps, a la distribució d’espais i materials, etc. L’estructura com a ordenació dels components que configuren una organització sempre s’ha entès configurada a partir de la interrelació dels recursos humans, materials i funcionals. A més de tractar aquests aspectes també dedicarem una atenció especial a aquells que tenen a veure, per exemple, amb l’organització dels grups d’alumnes i professors, les estructures de treball, la millor organització i ocupació de l’espai, etc.

1. Anàlisi de l’arquitectura de les organitzacions escolars: elements i dimensions de l’estructura

Per denominar les estructures dels centres escolars, els autors Louis, Toole i Hargreaves (1999) utilitzen la metàfora d’arquitectura de l’escolarització. Afirment que sense aquesta carcassa o estructura la idea de qualitat i de millora seria difícil d’imaginar, però també és cert que tampoc es podria imaginar si no succeïren determinats processos dins d’aquestes. És a dir, l’estructura és important perquè és el marc, crea una possibilitat, etc., però el més transcendental passa dins d’aquesta estructura: els processos d’ensenyament i aprenentatge.

En aquest sentit, el currículum i l’ensenyament que es planifica i desenvolupa a l’aula requereixen unes condicions organitzatives que propicien el desenvolupament del procés. Com assenyala González (2004), “hem de pensar en allò educatiu, nucli i raó de ser del centre escolar, però paral·lelament a les condicions organitzatives que ho possibiliten” (pàg. 203).

A més, en la institució escolar els aspectes organitzatius no es poden pensar independentment dels curriculars. Ambdós aspectes estan fortament interrelacionats. Prova d’això, és que puguem utilitzar la frase següent: “tant allò curricular com allò organitzatiu són dues cares d’una mateixa moneda”.

L’estructura, com podem intuir, representa la dimensió més visible i formalitzada de l’escola. Alguns autors matisen que les organitzacions adquireixen realitat objectiva i estable als ulls dels individus gràcies a l’estructura o l’entramat material, formal i personal en què es recolzen. L’estructura, com després veurem, pot ser horitzontal o jeràrquica, formal i informal, centralitzada o descentralitzada. És producte inevitable d’un funcionament

coordinat i garantia d'una mínima continuïtat i efectivitat. Concretament per a Gairín (1989), "l'estructura organitzacional es pot caracteritzar com un patró de relacions duradores establert entre els components d'una organització" (pàg. 134). Per tant, l'estructura imprimeix caràcter d'estabilitat a les organitzacions i, conseqüentment, és garantia de permanència, la qual cosa pot explicar determinades resistències al canvi en les organitzacions.

—Per què diem que el centre presenta una dimensió estructural?

Perquè l'estructura constitueix l'entramat que teòricament proporciona l'esquelet, disposa de recursos, d'elements, etc. per fer funcionar una organització, segons els fins o propòsits que es vulguen aconseguir. Concretament, per matisar el significat atribuït a l'estructura organitzativa seguirem els comentaris plantejats per Portela (2004, pàg. 71), basats en diferents definicions d'autors i en les quals l'estructura és com:

* L'ordre que adopten els recursos de l'organització, particularment els seus recursos humans: "Una estructura deliberada és emprada per coordinar i dirigir grups i departaments separats" (Daft, 1995, pàg. 10).

* L'ordre que adopta l'acció que s'hi esdevé: "l'estructura de l'organització es pot definir simplement com el conjunt de totes les formes en què es divideix el treball, en tasques diferents, amb la posterior consecució de la coordinació d'aquestes" (Mintzberg, 1984, pàg. 26).

* L'ordre que adopten els dos aspectes considerats conjuntament: "l'estructura bàsica", d'una organització "assigna formalment persones i recursos a les tasques que han de realitzar, i proporciona mecanismes per a la seua coordinació" (Child, 1984, pàg. 3). "L'estructura simplement descriu què fan unes persones i com es relacionen entre elles" (Gray, 1988, pàg. 147).

Com es pot observar després de les diferents definicions, l'estructura organitzativa es refereix al conjunt de parts o elements distribuïts en un cert ordre i amb unes determinades relacions entre ells, a més és una dimensió configuradora de l'escola que afecta tots els seus membres. En aquesta definició estan presents tres aspectes bàsics:

* L'estructura està formada per una sèrie d'elements o recursos (personals, materials i funcionals). Hi ha alguns autors que els classifiquen en físics (edificis, espais, temps, recursos materials, etc.) i socials (els rols que exerceixen en l'organització).

* Les relacions que s'estableixen entre els diferents elements.

* L'ordre de les relacions entre els elements que componen l'organització.

Per tant, l'estructura organitzativa se sol presentar com "el conjunt de llocs de treball i les relacions entre ells" (Municio, 1981, pàg.110). En aquest sentit, l'estructura voldrà dir conèixer com es distribueixen les tasques i responsabilitats en l'organització, com és la diferenciació de funcions o quines són les normes que en regulen el funcionament. Prova d'això és que alguns autors com Cardona (2001) identifiquen l'estructura com el "conjunt d'òrgans, equips, comissions... i les seues relacions que fonamenten i desenvolupen l'acció institucional" (pàg. 251). S'hi distingeixen dos tipus d'estructures: a) la mínima obligatòria,

que es pot entendre com la prescrita per la normativa legal (consell escolar, claustre, etc.) i l'adhocràcia o aquella específica de la qual cada centre es dota, com a signe d'autonomia, en un moment concret, amb vista a un millor desenvolupament de les seues funcions.

Cal matisar que igual que ocorre amb unes altres dimensions de l'organització, l'estructura està mediatitzada per les relacions micropolítiques del centre escolar. És per això que el tipus de relacions entre els elements de l'organització, el tipus d'ordre que s'establisca, etc., donaran indicis o no de poder, d'autoritat, etc. Per tant, és ben cert que el principi bàsic subjacent al concepte d'estructura és el del tipus de relacions que s'establisquen entre els diferents components de l'organització. Per això, podem argumentar que no es tracta d'una dimensió totalment estàtica com pot semblar en un principi sinó que a través de les relacions que s'estableixen es va convertint en una dimensió més aviat dinàmica i oberta (Municio, 1996).

“L'estructura és, per tant, una de les variables en el disseny d'una organització. Una part de l'estructura és estàtica, en el sentit que es dissenya i roman mentre l'organització així ho determina en funció dels seus fins. Una altra part és dinàmica i només es pot dissenyar de manera indirecta ja que depèn de l'ajust de totes les variables i les relacions que s'estableixen entre les persones” (Municio, 1996, pàg. 125).

Arran del que estem explicant, dos aspectes bàsics caracteritzen la noció d'estructura: la divisió del treball i la seua realització, i la divisió del poder. Ambdues qüestions ens ajuden a comprendre: els elements de l'estructura d'un centre escolar i les dimensions. A elles anem a dedicar una atenció especial.

—Elements i dimensions de l'estructura del centre escolar

Bàsicament els elements configuradors de l'estructura es poden classificar en 4. Són elements que estan íntimament interrelacionats i són els següents: les funcions i tasques fonamentals que es desenvolupen a l'escola, els òrgans de l'organització escolar, les relacions organitzatives i els recursos.

1. Funcions i tasques fonamentals que es desenvolupen a l'escola

Cal destacar que la funció primària d'un centre és la d'educar. Per tant, l'estructura del centre se les ha d'enginyar com siga per aconseguir assolir aquest objectiu. A més, l'estructura, com és lògic, ha de reflectir els principis clau i els valors que fonamenten el Projecte Educatiu de Centre, així com el que la societat entén per escola i educació plasmat en la legislació vigent.

2. Els òrgans de l'organització escolar

Generalment en termes organitzatius entenem per òrgan un conjunt d'elements (bàsicament personals) que desenvolupen una funció determinada i concreta que els diferencia de la resta dels òrgans. No tractarem de descriure tots els òrgans que constitueixen l'estructura del centre escolar, ja que resultaria feixuc i, a més, perquè està recollit en la legislació vigent: LODE i LOE.

Especialment, cal destacar que en les organitzacions escolars hi ha diferents òrgans i cada un d'ells desenvolupa unes determinades activitats:

a) De línia o verticals: lligades a la tasca de govern, jeràrquiques, determinades, formalitzades, d'integració i coordinació.

b) De *staff* o horitzontals: lligades a la tasca tècnica, funcionals, flexibles, obertes, de diferenciació i especialització. En aquesta estructura, l'organització es planteja una distribució horitzontal en funció de les persones existents i del grau d'especialització horitzontal d'aquestes. Un exemple d'això, com veurem més endavant, són els departaments didàctics i els equips de cicle.

Amb la LOE aprovada el maig de 2006, els òrgans de govern en els IES es classifiquen en:

1. Òrgan de govern, format per:

a) òrgans unipersonals: director, cap d'estudis, secretari i administrador.

b) òrgans col·legiats: consell escolar i claustre de professors.

2. Òrgans de coordinació docent:

a) Departament d'orientació.

b) Departaments didàctics.

c) Comissió de coordinació pedagògica.

d) Equips docents.

e) Departament d'activitats complementàries i extraescolars.

3. *Les relacions organitzatives*

El tipus de relacions, el tipus d'ordre que s'hi estableix, etc. és el que realment caracteritza l'estructura. Relacions organitzatives que estan representades en l'organigrama, moltes vegades comparat amb el terme radiografia ja que representa i visualitza l'estructura formal del centre (la jerarquia i els nivells d'autoritat i responsabilitat). Uns altres autors com Gairín (1984) especifiquen que l'organigrama representa bàsicament: una carta de presentació del centre on es visualitzen les relacions, el poder existent que, de vegades, pot coincidir o no amb la situació real del centre dia a dia. O també sol ser un document, per a aquells que hem treballat a l'aula, elaborat i preparat per si la Inspecció ho sol·licita. Com assenyala Martín-Moreno (1998), l'organigrama és "l'aspecte formal, estructural i en certa mesura prescriptiu (sorgeix per una exigència externa de tipus legal o estatutari) de l'organització" (pàg. 173).

En l'organigrama s'ordena i segmenta l'organització en diversos estrats, predefineix funcions i relacions en els diversos nivells, prescriu normes respecte als sistemes d'interacció entre els diferents elements, etc. A més, hem de destacar que en tot centre escolar hi ha un organigrama oficial i un altre de latent, de mediatitzat, per les relacions micropolítiques que s'estableixen entre els grups, individus, etc.

4. Els recursos

Són els mitjans necessaris perquè l'organització escolar pugui realment assolir els objectius proposats. Normalment, els recursos d'un centre s'han classificat en personals, materials i funcionals. Recursos als quals dedicarem alguns comentaris d'interès al final d'aquest text.

Com hem pogut observar, aquests 4 elements assenyalats són els que, veritablement, determinen l'estructura organitzativa d'un centre escolar. Si els elements als quals hem fet referència són rellevants, encara més determinant són les relacions que s'hi estableixen.

Si aquests són els elements que configuren l'estructura organitzativa, també és important matisar que els principis sobre els quals s'hauria de fonamentar aquesta haurien de ser els següents segons López Yáñez (2003):

- * Ha de ser democràtica i hi caldrà la participació de tots els agents de la comunitat educativa.
- * Ha de facilitar la presa de decisions i el consens.
- * Ha de concretar les competències dels agents que formen l'organització.
- * Ha d'explicitar les funcions de tots els elements que configuren el teixit organitzatiu.

Principis als quals afegiria els següents:

- * Ha de ser coherent, és a dir, ha de reflectir en l'entramat estructural els principis i valors sostinguts en el projecte educatiu de centre.
- * Ha de respondre des d'un vessant d'equitat a les necessitats dels destinataris de l'educació.

A més d'aquests principis, els autors Gairín i Darder (1994), seguint la proposta de Municio, (1981) argumenten que l'estructura com a tal presenta tres clares dimensions:

- * Grandària, referida a la dimensió i magnitud del centre.
- * Complexitat, referida a la diferenciació entre els components d'una organització (funcions, càrrecs, etc.).
- * Formalització, referida al grau en què es troba prescrit com, quan i qui ha de dur a terme les tasques.

A més d'aquestes tres dimensions, Portela (2004) en planteja una altra molt destacada en l'estructura organitzativa: la centralització. Dimensió referida a la distribució del poder (autoritat). L'escola, com sabem, ha estat "considerada una organització que es caracteritza per l'absència d'un poder centralitzat significativament determinant" (pàg. 51). Dimensions que, al seu torn, són determinades per la influència d'una sèrie de factors que Antúnez (1993) classifica en els següents:

- * Els objectius, és a dir els propòsits de l'organització.
- * Les zones de normativa i les zones d'autonomia (la gran normativa existent suposa certes restriccions a l'autonomia dels centres per definir la pròpia estructura).

* La creativitat. Els docents dins d'una sèrie de paràmetres, de vegades bastant encotillats, tenen la possibilitat de dissenyar dinàmiques organitzatives determinades segons els alumnes, la metodologia que s'utilitzi, etc.

* Els nivells de participació.

A aquests factors n'afegiria un que considere especialment rellevant: els recursos. Si l'organització vol aconseguir les seues metes, ha de comptar amb els mitjans adequats per a dur-les a terme.

En general, l'estructura implica, necessàriament, el marc normatiu que regula les actuacions dels membres que formen l'organització, la distribució de tasques i funcions, així com les unitats organitzatives en què aquests s'agrupen. A més, hem de ser conscients que l'estructura no garanteix únicament l'establiment de línies jeràrquiques a través de les quals es desenvolupen l'autoritat, les normes, el control, etc. en l'organització. També regula l'accés dels membres a la presa de decisions i la participació. A això dedicarem els propers apartats, no sense abans aturar-nos, breument, a comentar alguns aspectes significatius relacionats amb l'autonomia, el centralisme i la descentralització.

2. Hi ha autonomia en els centres per a definir la seua estructura? Autonomia, centralisme, descentralització

“Al fil de les polítiques de descentralització i desconcentració de poders del centre a la perifèria, s'ha revitalitzat el debat a propòsit del concepte d'autonomia. Tendència a la qual l'escola no és aliena” (Beltrán i Sant Martí, 2000, pàg. 23).

En l'actualitat assistim a una fase de descentralització i autonomia en els centres escolars pròpia de les polítiques educatives i curriculars occidentals. Concretament, l'auge polític que, ara mateix, s'està concedint al moviment d'autonomia, juntament amb les teories científiques de l'“autoorganització” (les organitzacions que aprenen, per exemple) i la importància de la participació de la comunitat local, són aspectes que estan enaltint la descentralització en la gestió de l'ensenyament i la major autonomia als centres (Gairín, 2005b).

“L'autonomia dels centres educatius entesa com la facultat de prendre decisions pròpies sobre l'organització i el desenvolupament de l'activitat educativa ha estat present en el debat pedagògic de les últimes dècades. Ha recollit esperances, canalitzat il·lusions i vehiculitzat esforços, però també ha estat un marc en el qual s'han acumulat frustracions, desencants i decepcions” (Gairín, 2005, pàg. 258).

En aquest mateix sentit, Gairín (2005a) assenyala que la democratització de les societats juntament amb la necessitat de respectar les particularitats socials i culturals pròximes i el principi d'equitat, etc. són alguns dels determinants que donen suport a un canvi de tendència que es concreta en processos de descentralització i desconcentració, i en un augment de l'autonomia institucional, per tractar d'adequar-se al tipus de societat del coneixement i postindustrial, caracteritzada pel dinamisme sociocultural i econòmic, els valors del neoliberalisme, etc. propis de la societat en què vivim.

El neoliberalisme ha introduït d'una manera desmesurada els conceptes de mercat, competitivitat, llibertat d'elecció de centre, reducció del paper de l'Estat, etc., aspectes tots ells de gran importància i abast per als fins i la qualitat de l'ensenyament.

Els neoliberals volen que la política educativa depenga de l'economia, de la consecució d'objectius basats en una connexió més estreta entre l'escola i el treball retribuït. Consideren que les escoles han d'estar connectades amb el mercat capitalista global i les necessitats i els processos laborals del mercat. Les mateixes escoles necessiten ser transformades i esdevenir més competitives, ser posades en escenaris mercantilistes per mitjà dels xecs escolars, els crèdits sobre impostos i unes altres estratègies similars. Precisament, un altre dels elements d'aquest escenari social està impulsant un gran debat entre l'escola pública i la privada. Una de les qüestions que es planteja, ara mateix, són les conseqüències que per a l'educació, com a dret fonamental, pugui tenir el debilitament de l'Estat i el correlatiu enfortiment d'una concepció mercantilista aplicada a l'educació. Tot aquest marc està fent que tant la descentralització com l'autonomia siguin utilitzades, en diverses ocasions, com a mecanisme neoliberal per provocar la competitivitat entre els centres educatius, introduint estàndards de privatització en el sistema públic escolar.

Concretament per a De Puellas (2002, pàg. 42 i s.) són tres les trampes en què fonamenten els seus discursos les polítiques neoliberals en l'àmbit de l'educació:

* El discurs de la qualitat (obsessió eficientista, mesuraments quantitius, comparacions entre centres i entre individus, etc.). L'escola apareix així com una unitat de producció on allò important no són els actors pedagògics sinó la gerència del centre docent, l'adequada divisió del treball en l'organització escolar, l'avaluació del producte o el control de qualitat del resultat. En aquesta concepció, per tant, no hi ha lloc per a l'exercici del dret a l'educació, la compensació de les desigualtats o l'atenció a les poblacions marginals o excloses. L'alumne no és ja un ciutadà en formació sinó un client, un consumidor.

* El discurs de l'elecció del centre docent. Si l'educació, com hem comentat, és un bé sotmès a les lleis del mercat, el consumidor de l'educació ha de tenir plena llibertat per poder escollir entre diversos tipus d'educació. És el cas dels xecs escolars: cada alumne rep un xec, referent al cost mitjà de l'educació.

* El discurs de l'autonomia institucional. Discurs fortament lligat als dos anteriors. Es tracta de dotar d'autonomia els centres educatius per tal que puguin competir entre ells pels alumnes. A aquest últim aspecte dedicarem una atenció especial en les pàgines següents.

No sense abans matisar que els tres aspectes esmentats propis del discurs neoliberal estan desencadenant que al nostre país l'escola pública estiga en desavantatge amb la concertada. En aquest sentit, Feito (2002) assenyala que els desavantatges més clars són els referits a: la selecció del professorat, els horaris i dies d'obertura, la custòdia de la infància, la continuïtat primària i secundària, els recursos i les instal·lacions, etc.

2.1. La doble cara de l'autonomia. Cap a la recerca d'una autonomia "real" en els centres

"Pocs conceptes desperten tanta controvèrsia i, al mateix temps, resulten tan mal·leables com el d'autonomia, imprecisió que dona cobertura a les pràctiques més diverses. El terme va ser introduït en la cultura escolar, primer a través del debat polític i després per disposició legislativa. No obstant això, malgrat que etimològicament es refereix a la capacitat de les

persones o institucions per decidir sobre el seu propi govern d'interpretacions múltiples i de vegades contradictòries perquè, després del seu ús comú, hi ha una larvada lluita d'interessos, una pugna per l'accés i control de les esferes de poder en l'àmbit educatiu. En aquestes circumstàncies és inevitable que al concepte d'autonomia se li sumen gairebé tants significats com situacions en les quals s'esgrimeix, ja siga a manera d'argument d'autoritat o com a font de legitimació davant determinades actuacions" (Beltrán i Sant Martí, 2000, pàg. 22).

L'autonomia dels centres escolars, com a nou marc en la dècada del 1990 per transformar l'educació, pot ser analitzada des dels possibles interessos i raons que moltes vegades amaga. Per tant, es pot parlar de l'autonomia com si es tractara d'"una cara amb diferents maquillatges". Maquillatges que estan determinats per diferents ideologies, interessos, etc. de vegades ocults i unes altres explícits. Per tant, incrementar l'autonomia dels centres escolars pot tenir dos clars vessants o propòsits:

- a) Transferir a l'escola maneres de gestió privades que el que afavoreixen és la competència entre els centres.
- b) Potenciar la capacitat dels centres per desenvolupar i respondre millor a les demandes de l'entorn (potenciar el desenvolupament organitzatiu i comunitari de l'escola) situant l'autonomia escolar dins d'un marc per al desenvolupament del centre com a organització i per a la reconstrucció del currículum.

Especialment, per a Santos Guerra (2007, pàg. 85-86) l'autonomia dels centres pot tenir elements o nivells diferents:

- * La capacitat d'armar el seu propi projecte partint de les característiques del context, del debat entre els membres de la comunitat, de l'experiència dels professionals.
- * El desenvolupament curricular basat en l'escola, la qual cosa significa la capacitat de construir, desenvolupar i adaptar el currículum a les peculiaritats dels estudiants.
- * La formació del professorat duta a terme al centre, a partir de la pràctica dels professionals i assentada en processos d'investigació en l'acció sobre l'activitat educativa quotidiana.
- * La capacitat de prendre decisions sobre l'estructura, l'organització d'horaris, la distribució d'espais, les normes de comportament, etc.
- * La possibilitat d'administrar el seu pressupost i de controlar democràticament la despesa.
- * La capacitat de dur a terme l'avaluació de la institució, sol·licitant l'ajuda d'agents externs o mitjançant un procés d'autoavaluació.

Enfront dels models més centralistes i reguladors de l'ensenyament, l'autonomia es desenvolupa per afavorir la capacitat de decisió dels centres escolars, per augmentar el compromís de la comunitat educativa i per facilitar l'adaptació de cada escola al seu entorn i els seus alumnes. Per tant, es pot argumentar seguint Gómez Llorente citat per Beltrán i Sant Martí (2000, pàg. 22) que l'autonomia és una "forma d'autogovern per dur a terme un projecte pedagògic participatiu i congruent amb el sistema comprensiu en el nivell obligatori". És a dir, l'autonomia és la capacitat de governar-se a un mateix i, en particular,

L'autonomia institucional és la capacitat de decidir i executar actuacions relacionades amb la vida de la institució escolar. No obstant això, Beltrán i Sant Martí (2000, pàg. 22 i s.) ens adverteixen de la imprecisió del terme "autonomia", sota el qual hi ha una pugna per l'accés i control de les esferes de poder en l'àmbit educatiu i suggereixen que l'autonomia es construeix en tant que es fonamenta en el compromís moral dels ciutadans, tant des de la perspectiva individual com de la col·lectiva.

L'autonomia pot manifestar-se i exercir-se en tres àmbits fonamentals:

* L'autonomia didàctica o també anomenada curricular, referida als objectius, els continguts, la metodologia i els instruments d'avaluació.

* L'autonomia organitzativa o també anomenada institucional, que implica poder establir formes més flexibles d'organització i poder contractar directament els docents per establir convenis, mida dels grups classe, horaris, etc.

* L'autonomia financera o econòmica referida a poder buscar ingressos i fer despeses sense necessitat d'unes directrius d'òrgans jeràrquicament superiors.

Cada un d'aquests nivells, vulguem o no reconèixer-ho, pot comportar una sèrie de dificultats afegides. Per exemple, en el cas de l'autonomia didàctica, la problemàtica és que hi haja una gran diversitat entre docents i escoles, en què els mitjans i les tècniques s'usen ineficaçment i que s'obtinguen informacions errònies. L'autonomia econòmica pot conduir a instaurar polítiques de lliure mercat i fins i tot a amagar responsabilitats per part de les administracions (Cano, 2003). Referent a això, i tal com ja va comentar, en el seu moment, Gairín (1994b), es poden transferir als nivells inferiors gran part dels problemes que corresponen als sistemes educatius, "és a dir, els macroconflictes estructurals es dilueixen en microconflictes, al mateix temps que es difuminen responsabilitats i s'eviten problemes als nivells superiors del sistema" (pàg. 38).

Com es pot intuir després del que hem comentat anteriorment, els arguments a favor o en contra sobre el procés de descentralització i autonomia institucional són múltiples i diversos. A continuació, comentem a grans trets aspectes positius i negatius que comporta l'autonomia dels centres escolars. No sense abans matisar que "l'autonomia és una condició necessària però no suficient per assolir un procés educatiu de qualitat que done resposta a les necessitats dels usuaris i de la societat... Allò important no és tant l'autonomia com l'ús que se'n faça. Majors graus d'autonomia no es tradueixen, necessàriament, en una millor organització, en una millor gestió o en uns resultats educatius més acceptables" (Gairín, 1994, pàg. 26).

* *En relació amb els aspectes positius destaquem els següents:*

—L'autonomia afavoreix la consolidació d'identitats i projectes diversos en les escoles, el dret a la diferència. El centre es constitueix com a protagonista i pren les seues pròpies decisions en matèria d'organització dels ensenyaments, dels aprenentatges, etc. És a dir, fa que l'ensenyament pugua respondre més fàcilment a les demandes i els interessos dels implicats.

—Moltes vegades, l'excessiva concentració de competències de les administracions dificulta l'atenció a les realitats particulars. Aspecte que és esmenat per l'autonomia.

—Més responsabilització dels professionals.

—Incrementa la participació dels pares i el professorat.

—El centre es converteix en unitat bàsica per al canvi (en el disseny i desenvolupament del currículum, en la utilització de recursos, en l'organització d'aquests, etc.).

* *En relació amb els perills destaquem els següents:*

“Aquest llenguatge de l'autonomia és molt ambigu i contradictori, perquè d'una banda sintetitza les aspiracions de llibertat dels professors, la qual cosa no ha de ser bona inevitablement, per què autònoms? Per què, amb qui i qui controla això? Els professors estan donant un servei públic i hem de preguntar fins a quin punt són professionals totalment amos del seu quefer. Això planteja un problema politicoètic molt greu (...). D'altra banda, la implantació de l'autonomia connecta amb la implantació en els sistemes educatius de polítiques neoliberals. Què significa això? Què transfereixen als ciutadans la competència en la gestió dels serveis i els fan responsables de l'eficàcia d'aquests, i els comprometen en el seu control i, en aquesta mateixa mesura, l'Estat es desimplica dels projectes educatius. Per això pot servir per derivar cap al professorat gran part de la responsabilitat sobre els resultats educatius sense millorar-ne les condicions de treball” (Gairín, 1994, pàg. 38).

—L'autonomia no es donarà si no és creïble per al professorat i aquesta només és creïble quan els docents poden promoure innovacions i hi ha un procés de presa de decisions rellevants.

—Perquè l'autonomia es promoga cal que hi haja inversió. Calen suports externs als centres, temps, formació, recursos personals, etc.

—L'autonomia pot ser utilitzada amb fins desiguals i múltiples. Pot ser una arma de doble tall que pot justificar actuacions des d'interessos i valors ben diferents.

—L'autonomia exacerbada pot conduir a una visió de l'educació excessivament fragmentària, individualista i comparativa (Santos Guerra, 2007).

—L'autonomia pot esdevenir un argument per desregularitzar, que pot aliar-se cap a propostes educatives centrades en la rendibilitat i en el guany econòmic més que a treballar els valors democràtics.

—Possibilita una gran competència entre els centres. Com assenyala Bolívar (1999), s'acosta el servei públic a un cert mercat format per proveïdors (centres i professors) i consumidors (pares i alumnes).

“En principi, atorgar més poder als centres escolars per decidir pot ser que promoga la diversitat, la innovació i el desenvolupament professional. Però, paradoxalment això també s'utilitza com a mecanisme neoliberal per provocar la competitivitat entre els centres, introduint estàndards de privatització en el sistema escolar públic. En lloc d'una devolució en la presa de decisions, pot ser una forma més subtil de control, mitjançant un desplaçament de la culpa o increment de responsabilitat. En últim extrem, la rellevància atorgada al centre escolar, amb la consegüent descentralització, expressaria com podem gestionar les escoles en uns temps (postmoderns) de retraïment i recessió del paper de l'estat en l'educació, de

manera que se cedeix la responsabilitat als centres mateix, als pares o a la iniciativa privada” (Bolívar, 1999, pàg. 164).

Una altra sèrie de perills de l'autonomia són els que planteja Gairín (1994) relacionats amb: no reconèixer el dret a la indiferència, reproduir esquemes centralitzadors, reproduir esquemes independents, l'autonomia com a fi, etc.

Arran de tot el que hem comentat anteriorment, en l'actualitat, els models d'organització estan molt vinculats a les tensions centralització-descentralització, normativa-autonomia i, al nostre país, al debat entre escola pública i privada. La descentralització educativa, com ja hem comentat anteriorment, és una manifestació, si no directament de la globalització, sí d'una ideologia (lliure mercat) estretament lligada a aquesta. Es pretén que en fer responsables els agents locals de l'educació que tenen al seu càrrec tant la productivitat com la qualitat milloraran, alhora que l'Estat s'eximeix de responsabilitats en aquest terreny. Autonomia dels centres, lliure elecció de centre i privatització de l'educació són algunes iniciatives associades a la descentralització.

Concretament entenem per descentralització “la transferència d'autoritat decisòria, responsabilitat i tasques, bé des de nivells organitzatius superiors a nivells organitzatius inferiors, o bé entre organitzacions” (Hanson, 1998, pàg. 80). A més, segons aquest autor, citat per Portela (2003a, pàg. 80), cal identificar un seguit de formes diferents que pot adoptar la descentralització:

* Desconcentració: que implica la transferència de tasques, relacionades amb unes determinades funcions i definides per instàncies centrals, però no d'autoritat.

* Delegació: que implica la transferència d'autoritat decisòria i la consegüent responsabilitat de les quals, però, pot tornar a apropiat discrecionalment la instància que efectua la transferència, retirant aquelles en conseqüència.

* Devolució: que fa referència a la transferència, amb caràcter permanent, d'autoritat decisòria i la consegüent responsabilitat a una unitat amb què pot actuar independentment o, en tot cas, fer-ho en un determinat sentit sense sol·licitar-ho prèviament.

Si analitzem a grans trets les reformes descentralitzadores que han tornat la presa de decisions als centres escolars, cal assenyalar que els seus efectes són bastant qüestionables (Elmore i altres, 1996). Així mateix, Fullan (1991, pàg. 201) matisa que la descentralització pot en si haver alterat els procediments de govern, però que no ha afectat el nucli de l'ensenyament i aprenentatge dels alumnes. Els professors senten que, en augmentar la seua participació en la presa de decisions, poden col·laborar més, però això, en termes generals, no ha incidit en la seua pràctica docent a l'aula. Hi ha una manca de connexió entre estructures organitzatives del centre i els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per això, en l'actualitat, la clau de l'èxit està en combinar adequadament estratègies centralitzades i descentralitzades (Bolívar, 1999).

“Fer compatibles banda i banda (iniciatives centrals i autonomia local), com es pot concloure, més que objecte de regulació legislativa, de tutela o control supervisor, és assumpte de generar una cultura escolar i social propícia per a la reconstrucció i apropiació de l'educació en els seus contextos naturals pels propis agents”(Bolívar, 1999, pàg. 200).

Per això l'autonomia i la descentralització, com a increment de la capacitat de presa de decisions en cada centre, sembla que és una condició estructural necessària, encara que no suficient, per implicar els agents en la presa de decisions, en el compromís col·lectiu i en l'aprenentatge de l'organització. Perquè hi haja una autonomia real i que, veritablement, pretenga una millora escolar ha d'afectar, com ja s'ha comentat en la cita anterior de Bolívar (1999), la cultura de l'escola i capacitar el centre per fer el seu propi desenvolupament curricular.

És una pura utopia pensar que la descentralització provoca per si sola un desenvolupament de l'organització. Per això són necessaris, com a mínim, dos aspectes:

* Que el focus del canvi es dirigeixi tant a canvis curriculars i pràctiques docents com a les estructures organitzatives i els processos necessaris per donar suport a aquests canvis (Robertson, Wohlstetter i Mohrman, 1995, pàg. 376).

* Crear condicions perquè siga construïda a cada escola l'autonomia, d'acord amb les seues especificitats locals i en el respecte dels principis i objectius que formen el sistema públic d'ensenyament (Barroso, 1997, pàg. 4). En aquest sentit, correspon especialment a les administracions educatives dotar dels recursos necessaris.

Concretament, l'autor Dalle Fratte (1991) estableix una sèrie de condicions bàsiques que ajuden a afavorir l'autonomia en els centres:

—Condició cultural, crear la cultura de l'autonomia.

—Condició política, la legislació.

—Condició estructural, exigència de suports als ensenyants.

Finalment, cal comentar que el camí recorregut ha estat important en vista a aconseguir unes cotes altes d'autonomia, però encara falta un llarg camí per recórrer. Camí que ha d'avançar cap a la recerca, com deia Gairín (2005 a), d'una autonomia real en nom d'un projecte basat en el respecte al pluralisme, els valors democràtics, la no discriminació i una aposta pel principi d'equitat. És per això imprescindible matisar per què i des de quines perspectives i no només com exercir l'autonomia escolar. L'autonomia és necessària però no suficient.

“Una cosa hem avançat, però, és significatiu per assumir i declarar un augment de l'autonomia institucional? La resposta és clarament negativa si tenim en compte, sobretot, l'escola pública, les dificultats existents per establir i mantenir projectes pedagògics propis, contextualitzats i innovadors. La impossibilitat d'incidir en la selecció o el canvi de professorat, la consideració dels projectes pedagògics només com una exigència administrativa, la tendència uniformadora de l'administració en el repartiment de recursos, la seua excessiva preocupació normativa o unes altres actuacions són la prova que falta molt per avançar. El problema de fons és la manca de delimitació de l'autonomia que desitgem i volem” (Gairín, 2005a, pàg. 4).

Per això, com dèiem a l'inici d'aquest punt, la recerca d'una autonomia “real” en els nostres centres escolars és una il·lusió més que una realitat (Gairín, 2005c).

“L’autonomia explicitada i permesa actualment continua sent en aquest context més un discurs que una pràctica potenciada i amb suport. Hi ha hagut avenços en l’autonomia curricular, però han estat pocs i testimonials a les perspectives organitzatives, econòmica i de representació” (Gairín, 2005, pàg. 67).

3. Les estructures dels centres escolars

“Les estructures i la seua utilització en els centres escolars tenen un paper important ja que representen un context i una oportunitat per al treball en equip, la col·laboració entre docents i la coordinació del currículum i l’ensenyament. Són, en aquest sentit, imprescindibles per a l’adequat funcionament educatiu del centre i per a la millora i el desenvolupament d’aquest” (Fullan i Hargreaves, 1992; Kruse i Louis, 1997; Bolívar, 2000; Fullan, 2001) (González, 2003, pàg. 70).

Tot i la tendència cap a l’autonomia “real” com hem comentat en el punt anterior, les administracions educatives regulen uniformement les estructures dels centres escolars. Això vol dir que queden regulades perfectament les estructures de treball dels docents, alumnes i pares. Hi dedicarem una atenció especial en les pròximes pàgines, no sense abans comentar algunes referències generals a l’estructura legal.

3.1. Marc de Referència de l’Estructura Legal

“Tota institució ho és precisament perquè està suportada sobre una estructura normativa que la manté al mateix temps que presta una base jurídica a les seues actuacions” (Beltrán i Sant Martí, 2000, pàg. 43).

És d’obligat compliment en un treball que versa sobre organització escolar fer referència a l’estructura legal que regula l’organització i el funcionament dels centres escolars.

Hem d’advertir que el panorama que s’obri davant nostre en tractar d’abordar aquest tema és, per tant, enormement ampli. Per tant, resultaria impossible tractar de tots els fronts, plantejaments i dimensions sobre la legislació educativa que regula el sistema educatiu espanyol. És per això que només s’esmentarà la legislació vigent. Legislació que, ara mateix, està regulada per dues lleis orgàniques: la LODE i la LOE. Encara que en aquests moments s’estan debatent les propostes per a l’avantprojecte de Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa, no s’hi farà menció perquè encara no està aprovada.

Si fem un, molt breu, recorregut legal, observem que des de l’any 1970, a Espanya s’han dut a terme tres reformes educatives importants.: La Llei General d’Educació que va entrar en vigor l’any 1970 i que es va desenvolupar en el si d’un Estat autoritari i centralista. A partir del 1990, sota el mandat del partit socialista, s’inicia la segona gran reforma: la LOGSE, que es va començar a aplicar l’any 1992 i que va culminar en el curs 2001-2002. La LOGSE va introduir canvis en el currículum (nous continguts, formes d’ensenyament, avaluació, etc.), Canvis en l’estructura del sistema educatiu (l’ampliació de l’ensenyament obligatori fins als setze anys), en la manera d’organitzar el currículum i la manera de treballar (elaboració dels projectes curriculars, projectes educatius, adaptacions curriculars, etc.), així com la introducció dels temes transversals del currículum i el tractament de la diversitat, etc. A més de les millores en la igualtat d’oportunitats, la democratització institucional en els centres

escolars, l'adaptació i flexibilització del currículum, la renovació de les metodologies i la introducció d'una nova cultura avaluadora, amb l'èmfasi posat en la funció orientadora de l'avaluació, davant concepcions anteriors centrades en els resultats, van ser uns altres aspectes que calia tenir en consideració.

La tercera reforma espanyola és la iniciada pel partit socialista, la LOE, que es va aprovar el maig de 2006 i que s'està aplicant en aquests moments en el sistema educatiu espanyol.

En general, com es pot observar, les lleis educatives promulgades després de la restauració democràtica (la LOECE, primer, la LODE, la LOGSE i la LOPEGCE, després i, més recentment, la LOCE i ara la LOE) han tractat d'adaptar el sistema educatiu a l'evolució social i a les noves necessitats plantejades. No obstant això, els reptes i les circumstàncies de l'educació, en contínua evolució, segueixen exigint noves solucions.

3.2. Estructures de treball per a professors

Els docents per coordinar-se, per treballar en equip, per planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge, per a col·laborar professionalment entre els companys, per investigar i millorar la seua pràctica educativa, etc. s'organitzen en unes determinades estructures per al treball i la coordinació. En especial, només incidiren en dues estructures que considerem bàsiques en els centres: els equips de cicle, propis dels centres d'educació infantil i primària, i els departaments didàctics, propis dels Instituts d'educació secundària. Però, potser, abans de passar a comentar alguns aspectes rellevants d'aquestes dues formes d'organització siga convenient distingir les tres modalitats organitzatives que tradicionalment han imperat:

—L'organització vertical està constituïda per aquells òrgans unipersonals i col·legiats encarregats de prendre decisions executives. Per això, se'ls denomina *estructura organitzativa de línia o vertical*, ja que la jerarquia, la dependència orgànica, la delegació, el seguiment d'acords, etc. són tasques que formen part de l'organització vertical.

—L'*organització horitzontal*, com assenyalen Gairín i Antúnez (1994), es justifica per la necessitat de desenvolupar operativament les tasques centrals de l'organització. És a dir, els docents s'ocupen de les accions directes amb l'alumnat. És per això que aquesta organització siga pròpia dels tutors i dels docents adscrits a cada un dels grups d'alumnes.

—Quant a l'*organització staff*, podem comentar que formen part de les unitats organitzatives del centre que s'encarreguen de la coordinació. Tipus d'organització que inclou els departaments didàctics, els equips de cicle, la comissió de coordinació pedagògica. Per tant, podem dir que les estructures organitzatives *staff* o també denominades de suport ajuden a les estructures verticals i horitzontals a treballar de manera més eficaç per aconseguir els objectius de l'organització escolar.

—Equips de cicle i departaments didàctics

“Des del punt de vista formal, tant els equips docents com els departaments poden ser considerats unitats organitzatives intermèdies entre el centre escolar, considerat globalment, i les aules” (González, 2003, pàg. 60).

Tant els departaments didàctics com els equips de cicle són estructures fonamentals per a la bona marxa del centre escolar, ja que afavoreixen el treball conjunt dels professors sobre

aquells aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge que han de desenvolupar amb els alumnes.

Quan es parla d'equips docents s'ha de fer referència al professorat que imparteix docència a un grup determinat d'alumnes. Segons com siga aquest grup tindrem, per exemple, equips docents de nivell, de cicle, de curs, d'etapa, etc. Per tant, els equips docents són unitats organitzatives pensades per coordinar l'ensenyament que reben els alumnes dels quals es fan càrrec els professors que l'integren (González, 2003; Rué, 2001).

“Defineix els equips docents com aquella organització d'ensenyants de naturalesa col·laborativa que comparteix la responsabilitat educativa sobre un mateix contingent d'alumnes en un determinat tram de la seua escolaritat, ja siga en un mateix nivell o curs o en un mateix cicle educatiu, en un mateix establiment escolar”(Rué, 2001, pàg. 33).

Indiscutiblement la funció bàsica dels equips docents residirà a coordinar horitzontalment totes les àrees curriculars per tal de dotar de coherència objectius, continguts, criteris metodològics, d'avaluació, etc. així com també l'acció de coordinar les propostes educatives dels professors que tenen docència en un mateix grup d'alumnes.

A diferència dels equips docents, els departaments didàctics estan formats per aquells professors que en els instituts d'educació secundària s'encarreguen de la docència d'una àrea o assignatura. Des del punt de vista formal tracten bàsicament de coordinar l'ensenyament de les àrees o matèries que agrupa el departament, de la programació didàctica de l'àrea respectiva, etc. (de manera vertical).

Com a conclusió, es pot comentar que mentre els equips de cicle tendeixen a abordar qüestions relatives a totes les àrees curriculars ja que la seua acció recau en tots els alumnes de cicle, els departaments didàctics tendeixen a organitzar l'ensenyament propi d'una àrea particular.

—Estructura organitzativa de coordinació entre els equips de cicle i dels departaments didàctics

La coordinació entre els equips docents i entre els departaments és necessària, per això hi ha una Comissió de Coordinació Pedagògica que marca les grans línies d'actuació per al treball curricular en els equips de cicle o els departaments. Garanteix la coherència del PEC, els PCE, la PGA, els programes d'atenció a la diversitat, etc. Estructura organitzativa formada pel director, cap d'estudis i coordinadors de cicle (primària) o caps de departament (secundària).

3.3. Estructures de treball per a alumnes i el seu costat ocult

“L'anàlisi del centre escolar des d'un punt de vista de les seues estructures no s'esgota en conèixer i examinar quines són les que s'han establert per al govern del centre o per a la coordinació dels professors, també hem d'atendre aquelles a través de les quals s'organitza els alumnes per facilitar l'aprenentatge” (González, 2003, pàg. 91).

Si en el punt anterior hem comentat les estructures organitzatives de treball dels docents, ara en aquest punt aprofundirem de manera general en alguns dels agrupaments més importants dels alumnes. Més que comentar, que ho farem, ens agradaria, sobretot, ressaltar la relativa

importància concedida a les maneres d'agrupar els discents, ja que aquestes reflecteixen i amaguen una manera particular d'entendre l'educació, l'escola, l'atenció a la diversitat, etc. Aquestes concepcions, com assenyalava Borrell (1986), són causades per factors qualitius com poden ser la filosofia de l'educació, els objectius proposats, etc. que, per descomptat, el que fan és justificar cada solució organitzativa referida a l'alumnat. És a dir, moltes vegades, darrere d'una agrupació d'alumnes o una altra s'amaga un enfocament d'ensenyament determinat que, per descomptat, no s'ha d'obviar.

A més del que hem descrit anteriorment, l'agrupació dels alumnes també depèn d'aspectes relacionats amb la legislació vigent, l'espai i les dimensions del centre, el tipus d'escola, la quantitat d'alumnes, les directrius marcades en el projecte educatiu i les seues implicacions en el projecte curricular de l'etapa, etc.

A continuació, comentem les estructures organitzatives de tipus vertical i horitzontal en les quals l'alumnat se sol agrupar particularment.

—L'organització vertical de l'alumnat

Bàsicament, l'organització vertical acull tres alternatives bàsiques:

a) L'ensenyament graduat

“L'organització graduada comporta, per tant, organitzar els alumnes en diferents grups que, d'acord amb el grau en què s'ubiquen, treballaran un determinat tram del currículum i ho farà bé amb un docent que es faci càrrec de totes les àrees curriculars (centres de primària), bé amb diversos professors, cada un dels quals ensenyarà una àrea específica (centre de secundària)” (González, 2004, pàg. 197).

La graduació com a marc per organitzar la trajectòria escolar dels alumnes, per nivells o cicles, és el model més estès en aquests moments. La trajectòria escolar del discent es divideix en diversos graus jerarquitats dotats d'un currículum que l'alumne ha de superar en cada un dels cicles, etc. Particularment, amb l'ensenyament graduat apareixen termes com any acadèmic, curs, promoció de cursos, assignatura, etc. Conceptes que, com assenyalava Gimeno (2000), “governen l'escolarització i també les mentalitats d'aquells que hi participen (pares, alumnes i professors)” (pàg. 86).

Les característiques més importants de l'ensenyament graduat, seguint Antúnez i Gairín (1994), són les següents:

- * Divideix el progrés dels alumnes en nivells o graus que han de ser cursats cada un durant un any acadèmic exactament.
- * Divideix cada nivell en tants nivells o graus com anys escolars ha de romandre l'alumne en aquest, segons l'estructura del sistema educatiu oficial.
- * Assigna a cada nivell o grau un conjunt d'objectius i continguts d'aprenentatge en forma de paquets tancats.
- * Utilitza la promoció del grup d'alumnes al nivell següent, de manera col·lectiva i simultània.

* No sol afavorir el treball en col·laboració del professorat.

* No propicia estratègies metodològiques individualitzadores en no considerar el principi del progrés lliure de l'alumnat.

Com s'ha comentat al principi, es tracta d'un sistema d'organització que sol ser utilitzat perquè:

* S'ajusta bé a la rigidesa amb la qual se sol organitzar l'escolarització dels alumnes.

* Agrupar en funció de l'edat facilita la planificació i el control administratiu.

b. L'ensenyament no graduat

“L'ensenyament no graduat parteix del principi que cada alumne progressa contínuament, de manera no lineal i diferent dels altres, de manera que caldrà oferir un tipus d'agrupament flexible i heterogeni” (Yáñez, 2003, pàg. 81).

Elimina els inconvenients de l'ensenyament graduat i posa l'èmfasi en l'ensenyament individualitzat, en permetre que l'alumne aprenga al seu propi ritme. És un model poc estès ja que requereix una gran quantitat de recursos humans, materials, etc. El cas més característic d'ensenyament no graduat el presenten les escoles rurals unitàries.

c. El cicle com a unitat d'organització i agrupament

“L'ensenyament per cicles participa, per tant, de l'ensenyament graduat (perquè manté una compartimentació), alhora que permet respectar el ritme d'aprenentatge dels alumnes, en presentar graus més amplis que el curs o nivell” (Yáñez, 2003, pàg. 82).

L'organització en cicles la podem considerar una proposta intermèdia entre les dues anteriors, ja que possibilita un sistema més flexible per proporcionar respostes més adequades a l'heterogeneïtat de l'alumnat. Aquest és el tipus d'organització vigent en el nostre sistema educatiu espanyol.

Antúnez i Gairín (1994) plantegen que l'ordenació en cicles és un sistema d'organització semigraduat perquè presenta les característiques següents:

* Fragmenta el progrés dels alumnes en unitats de temps superior a un any escolar.

* Permet el progrés dels alumnes dins del cicle, en funció de les seues capacitats, mitjançant processos d'ensenyament que tendeixen a la individualització i a efectuar les adaptacions que siguin necessàries.

* Permet una millor organització de les activitats de recuperació i aprofundiment.

* Ajuda a superar la idea d'un docent al costat d'un mateix i únic grup d'alumnes. Per tant, els professors poden arribar a conèixer i a responsabilitzar de tots els alumnes del cicle.

—L'organització horitzontal de l'alumnat

L'organització horitzontal tracta de distribuir els alumnes amb característiques similars d'escolarització (edat, anys d'escolarització, etc.) En grups més petits per garantir una millor atenció a les diferències dels alumnes. Els criteris que se solen utilitzar per aconseguir-ho són diversos. Per això, es parla d'agrupaments homogenis, heterogenis i flexibles.

Els grups homogenis són els que s'estableixen si es prenen com a referent una sèrie de criteris ja preestablerts com, per exemple: l'edat, el coeficient intel·lectual, etc. amb el clar objectiu que les diferències entre els alumnes siguin mínimes. Aspecte que "afavoreix" un millor aprenentatge dels discents. L'objectiu d'això, com assenyala Gimeno (2000) és el de "millorar les condicions de treball pedagògic i agrupa l'alumne per competències i nivells d'instrucció, el desenvolupament del qual es considera, d'alguna manera, lligat a l'evolució de l'edat" (pàg. 84).

Com han assenyalat investigacions sobre això, l'homogeneïtat com a tal no és possible donat que els alumnes difereixen pel seu ritme d'aprenentatge, interessos, expectatives, etc. I fins i tot arriben a afirmar que el tipus d'agrupament homogeni presenta més inconvenients que avantatges. Inconvenients referits, per exemple a:

* Aquells alumnes classificats en grups segons les seues capacitats i als quals se'ls assigna als grups de "menys bons" poden acabar rebutjant els valors acadèmics i socials del centre (González, 2002).

* Agrupar els alumnes per capacitats està demostrat que no produeix *per se*, un efecte significatiu en el rendiment (Torres, 2000).

"Massa sovint, els agrupaments homogenis uniformen l'ambient d'ensenyament i aprenentatge, i no consideren les diferències individuals existents en qualsevol aula, la qual cosa redunda en un menor nombre de recursos didàctics i molt menys variats, a més de ser aules en què es recorre, en la majoria de les ocasions, a metodologies didàctiques tradicionals on les comunicacions són predominantment unidireccionals: professorat-alumne" (Torres, 200, pàg. 162).

Per tant, arran de tots aquests plantejaments s'advoca més per agrupaments heterogenis i flexibles. L'heterogeneïtat utilitzant criteris com l'ordre alfabètic dels cognoms, el número d'ordre de matriculació, etc. en la composició dels grups d'alumnes constitueix, per tant, una exigència bàsica de democratització i equitat educativa (González, 2004).

L'agrupament flexible, com el seu nom indica, tracta d'agrupar els alumnes segons moments, necessitats, propostes metodològiques, etc. Agrupament que pot ser horitzontal (agrupant alumnes de diferents nivells) o bé vertical (agrupant alumnes de diferents cicles, etc.) i que és necessari que s'aborde col·legiadament al centre, ja que s'han de delimitar molt bé els objectius que es volen perseguir, els recursos, la coordinació entre el professorat, etc. (Santos Guerra, 1994).

Les formes d'organització mitjançant grups flexibles són molt variades. Antúnez i Gairín (1994, pàg. 120-122) destaquen com a modalitats que es posen en pràctica en els centres escolars, amb bastant freqüència, les següents:

* El sistema multinivells, que consisteix a organitzar el currículum d'algunes àrees o matèries mitjançant una seqüenciació dels continguts molt detallada. Cada alumne pot progressar en l'itinerari que se li ofereix segons el seu ritme i les seues capacitats, de manera que els alumnes que pertanyen a un mateix grup-classe poden estar treballant continguts curriculars de nivells de dificultat i aprofundiment diferents durant un mateix període de temps.

* L'organització del currículum per projectes, que suposa un intent deliberat, estructurat i planificat d'estudiar conceptes, fenòmens o problemes des d'una orientació multidisciplinària, tractant de construir respostes que possibiliten el treball cooperatiu. Per tant, plantegen una temàtica per treballar de manera sistemàtica i organitzada, significativa per a l'alumne i rellevant per aprendre els aspectes que formen la cultura. S'emmarquen i donen coherència a les situacions educatives escolars, ja que analitzen els aspectes rellevants a la cultura que han d'aprendre els estudiants i organitzen al seu voltant l'activitat escolar i el contingut de l'aprenentatge.

* Els racons o àrees d'activitats i els tallers, que permeten organitzar parts del currículum mitjançant agrupaments flexibles que constitueixen entorn de nuclis de treball disposats ordenadament per ajudar a desenvolupar unes determinades capacitats. Les àrees d'activitat estan acuradament dissenyades en funció dels interessos i les capacitats dels alumnes i permeten, per tant, el treball cooperatiu.

A més d'aquestes modalitats organitzatives, els centres d'interès de Decroly i la classe cooperativa seguint les directrius de les tècniques de Freinet, són també unes altres formes d'organització flexible.

—Estructures organitzatives de l'alumnat al centre

Al centre els alumnes també tenen una sèrie d'estructures organitzatives formalitzades. Entre elles podem destacar:

* L'assemblea de delegats, l'associació d'alumnes, la representació de l'estament estudiantil en el consell escolar del centre, etc., entre els quals la participació de l'alumnat en la institució escolar és una necessitat, un dret i un deure.

En concret, les funcions plantejades per Gairín i Darder (1994) en relació amb les organitzacions d'alumnes fan referència a: impulsar la participació, organitzar activitats, canalitzar la informació al conjunt d'alumnes, afavorir la corresponsabilització de l'alumnat al centre, etc.

—El costat “ocult” de l'organització de l'alumnat

Com hem vist, les formes d'agrupament dels alumnes és molt diversa. Cada una d'elles conté una forma d'entendre l'educació diferent i, per descomptat, els aspectes curriculars queden determinats i influenciats en major o menor mesura per les estructures organitzatives que es creen. Determinen la manera de treballar el currículum, l'ensenyament, la manera com s'entén l'atenció a la diversitat, etc. Com assenyala González (2004), “organitzar els alumnes homogèniament o heterogènia no remet sinó a dinàmiques organitzatives i curriculars que promouran l'equitat educativa o, per contra, la segregació i l'etiquetatge” (pàg. 202).

A més de la constitució de grups d'alumnes ja siguen homogenis, heterogenis i flexibles, la mateixa distribució d'aquests dins d'aquests grups marca també influències determinants per a l'aprenentatge dels discents. Per exemple, si entrem en una classe on els alumnes estan asseguts en taules individuals davant d'una classe en la qual les taules estan agrupades, observem que la distribució d'aquestes últimes facilita més la socialització que la distribució anterior.

3.4. Estructures organitzatives per als pares i les mares

“La participació dels pares en l'educació no només és un dret, també suposa un deure que implica compromís amb la tasca i responsabilitat en els resultats. L'organització d'aquesta participació a nivell estructural comporta analitzar el seu protagonisme en el desenvolupament legislatiu i la concreció del dret a triar centres educatius; a nivell operatiu, exigeix considerar la participació efectiva en el funcionament dels centres educatius” (Gairín, 1996, pàg. 335).

La participació dels pares en la gestió i en el bon funcionament del centre és fonamental, ja que ells són els principals responsables de l'educació dels seus fills. Funció que és compartida per altres agències, entre elles, l'escola. La col·laboració entre centre i família és necessària per aconseguir els objectius que l'escola es proposa.

Al centre escolar hi ha regulats espais on establir la trobada entre les famílies i el professorat sobre aspectes relacionats amb l'educació dels alumnes. Concretament, el nivell de participació dels pares el podem plantejar a dos nivells:

A. A l'aula, destaquem, per exemple:

- a) Les reunions periòdiques dels pares amb el tutor per recollir informació del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne que tenen lloc en les hores d'atenció als pares.
- b) Les reunions de classe preceptives que ha de dur a terme el professor-tutor amb els pares per donar a conèixer les directrius educatives, planificar activitats, etc.
- c) El/la representant de pares-mares del grup-classe que fa de portaveu de les altres famílies.

B. Al centre, el paper que tenen les associacions de pares i mares. Aquesta estructura organitzativa és decisiva per canalitzar la participació dels pares en la vida del centre. Entre les activitats més importants que desenvolupen es troben:

- a) L'impuls de la participació en la gestió i òrgans col·legiats del centre.
- b) Organització d'activitats culturals o extraescolars amb alumnes.
- c) Organització d'activitats de formació amb els pares del centre.
- d) Relació amb l'exterior: Administració local, Administració Educativa, Ajuntament, etc.

A través d'aquestes apreciacions s'intueix que la participació dels pares en el procés educatiu dels seus fills és transcendental, no només per a ells, sinó també, per al bon funcionament del centre. Una bona organització escolar contribuirà a garantir la formació de persones responsables, lliures, crítiques per a l'exercici d'una ciutadania democràtica. Per això, cal que

tots els agents de la comunitat educativa col·laboren conjuntament per assolir aquest gran objectiu. Concretament, la Llei Orgànica d'Educació (LOE) en fa esment. Aquesta clàusula diu que “les famílies hauran de col·laborar estretament i hauran de comprometre's amb el treball quotidià dels seus fills i amb la vida dels centres docents. Els centres i el professorat s'han d'esforçar per construir entorns d'aprenentatges rics, motivadors i exigents. Les administracions educatives han de facilitar a tots els components de la comunitat escolar el compliment de les seues funcions, proporcionant-los els recursos que necessiten i reclamant-los alhora el seu compromís i esforç” (pàg. 5).

Tot això ens porta a plantejar que el compromís i l'esforç compartit de tota la comunitat educativa permetrà que els alumnes assolisquen millors nivells educatius conciliant la qualitat de l'educació amb l'equitat.

4. Algunes consideracions generals sobre l'organització del temps i de l'espai

El temps i l'espai constitueixen recursos estructurals importants més del que es puga pensar en un principi. Es tracta d'elements de gran transcendència que utilitza el centre mateix per assolir els objectius de l'organització. A més, com planteja Gairín (1994a), temps i espai apareixen com “dues variables indissolubles” ja que tota activitat queda formada pel temps i l'espai on es desenvolupa.

Tradicionalment, tant el temps com l'espai s'han considerat més com un marc que limita les accions o una variable a la que un s'ha d'adaptar que com un recurs que presenta i aporta multitud de possibilitats. En aquest sentit, creiem que cal superar aquesta creença per dirigir-se cap a aspectes en què tant l'espai com el temps puguen considerar agents facilitadors dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen en l'organització escolar. Per exemple, la modificació dels espais escolars s'ha d'orientar a convertir-los en entorns més rics, que estimulen l'aprenentatge.

4.1. L'espai, generador de significats explícits i ocults

“L'espai és un recurs que ha de ser administrat convenientment per afavorir les decisions organitzatives i curriculars més adequades per a l'educació dels nostres alumnes. L'ús adequat de l'espai ajudarà a crear un ambient afavoridor tant de l'equilibri personal d'estudiants i professors com de les seues relacions interpersonals. També proporcionarà estímuls físics, sensorials i psicològics que facilitaran oportunitats educatives riques i variades” (Antúnez i Gairín, 1994, pàg. 169).

Cal reconèixer que l'espai en si mateix i la utilització d'aquest constitueixen un important recurs educatiu perquè l'alumne adquireixi els aprenentatges. L'espai, a més de ser un context d'aprenentatge és un context de significats (Zabalza, 1987a).

Especialment, la investigació pedagògica ha posat de manifest que l'espai escolar (“locus” on l'alumne desenvolupa la major part de la seua activitat) és una important variable d'organització en tant que es pot configurar com un marc facilitador o limitador per al desenvolupament d'uns models didàctics o d'uns altres (Martín-Moreno, 2003a). A més, l'espai escolar contribueix a crear vincles entre els seus membres, i influeix en la cultura organitzativa, en el clima del centre, en l'aula, etc. La seua disposició, com assenyala Yáñez

(2003), defineix l'ambient i el marc dins del qual tenen lloc les interaccions, i incideix en el desenvolupament d'aquestes.

Autors com Santos Guerra (1994) determinen que en l'espai escolar s'estableixen diferents significats bàsicament relacionats amb:

- * L'instrument didàctic, al servei de l'ensenyament i de l'aprenentatge.
- * El lloc de convivència i l'establiment de relacions.
- * L'element del currículum ocult, que transmet implícitament continguts.
- * El territori de significats.

Com es pot observar, l'espai actua com a agent de facilitació, de creació de significats bé siguin explícits o implícits. Parlar de significats explícits suposa necessàriament fer al·lusió al caràcter decisiu de l'espai com a recurs en l'organització dels aprenentatges, com a lloc on es reconstrueix críticament el coneixement, on es desenvolupen una sèrie d'activitats, on s'aprèn a viure i a conviure, etc.

Ara bé, des del punt de vista implícit, l'espai és un instrument configurador de pressions, poder, entre uns membres o uns altres que formen l'organització (la disputa per un major espai en els centres n'és una mostra). Com s'intueix, les apreciacions sobre les funcions implícites no sempre intencionals de l'assignació dels espais s'inscriuen en la línia de la interpretació dels aspectes ocults en les accions quotidianes a les aules, plantejada per Jackson, en la dècada del 1970.

En línies generals, podem dir que la distribució de l'espai pot classificar-se en 5 classes segons López Yáñez (2003):

- * Espais docents en què es desenvolupa una activitat educativa programada.
- * Espais recreatius, patis, ludoteques, que també compleixen una funció educativa.
- * Espais de servei (menjador, lavabos, etc.).
- * Espais de gestió on s'organitzen i planifiquen les activitats educatives, etc.
- * Espais de circulació i comunicació (passadissos, escales, etc.) que permeten el passatge i faciliten la comunicació entre diferents sectors.

En aquests moments, s'hi hauria d'afegir una altra sèrie d'espais dedicats a les noves tecnologies que cada vegada més ocupen un lloc determinat en els centres escolars.

Aquesta distribució de l'espai plantejada, moltes vegades, origina una sèrie de problemes que Gairín (1994 a) classifica en dues perspectives:

a) Problemes conceptuals:

- * Flexibilitat per adaptar-se a propostes d'ensenyament i activitats diverses.
- * Ús democràtic dels recursos.

- * Seguretat, tant davant emergències com en les situacions quotidianes.
- * Participació de tots els membres en la cura i l'ornamentació.
- * Fer del centre escolar un lloc confortable i acollidor, tenint cura tant dels aspectes funcionals com dels estètics.

Aspectes als quals afegiríem el següent: fer del centre un lloc de tots i per a tots.

b) Problemes operatius, relatius a:

- * La conservació dels ambients i recursos.
- * El manteniment d'aquells que es van consumint o deteriorant.
- * La reparació dels que es puguen avariar, etc.

Finalment, cal comentar que tant l'espai com el temps són dos recursos als quals es trau poc de partit en els centres escolars. Tots dos són dues variables que intervenen en l'organització de l'aprenentatge.

4.2. El temps, element estructurador del procés educatiu

Igual com passava amb l'espai, el temps és un dels elements que més incidència té en el desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge. Si ens fixem, tot el que passa al centre està mediatitzat pel temps. Hi ha un temps de treball, de joc, de planificació, d'avaluació, un temps d'escolarització, una jornada escolar, un calendari, un horari, etc.

En aquests moments, el concepte de temps ja no s'entén com una mera limitació sinó com un recurs, com un element d'ordenació de la realitat més que un condicionant d'aquesta.

Per als autors Antúnez i Gairín (1994, pàg. 143), els aspectes que determinen la temporalització són els següents:

- * Criteris higienicobiològics, relacionats amb les capacitats dels alumnes, l'edat, les condicions del lloc de treball, etc.
- * Criteris pedagògics o les exigències dels plantejaments educatius i instructius, en relació amb l'execució del treball escolar.
- * Criteris socioculturals, com a resum del conjunt de circumstàncies i situacions, costums, etc. que una societat respecta i considera seus.

Consideracions que es tenen en compte a l'hora d'organitzar, per exemple, l'horari d'una jornada escolar, etc. ja que faciliten una organització més racional del temps.

5. Algunes consideracions finals

I ja per finalitzar aquest text dedicat a l'estructura organitzativa, cal comentar que és a partir del 1990 quan es produeix un canvi en l'enfocament de les estructures organitzatives. Canvis que, com hem explicat, estan determinats pel context en què estem immersos. Els avenços tecnològics, el nou paradigma de la qualitat, la importància del treball en equip per a l'èxit de

l'organització, les escoles alternatives, les escoles en xarxa, les ciutats educadores, les comunitats d'aprenentatge, etc. estan demarcant les noves estructures organitzatives del futur.

A més de tot això, cada vegada es fa més palès que el centre, per respondre als nous canvis necessita també un nou disseny organitzatiu. Prova d'això és que ja en els últims 20 anys s'han dut a terme nombroses reformes a les escoles, sobretot dels EUA, Canadà i Austràlia, agrupades sota el rètol de "reestructuració escolar". Sota aquest terme s'engloben diferents tendències relatives a: descentralització i autonomia, canvis en les estructures de govern en els centres educatius, implementació de plans de gestió basats en l'escola, capacitació del professorat i formació contínua basada en el centre, propostes de treball en col·laboració, centres més petits i propostes neoliberals d'elecció pels clients. Com assenyala Bolívar (1999, pàg. 33-35), el nucli de la reestructuració resideix tant en la importància concedida a l'estructura (descentralització) com en concedir un paper més actiu al professorat en el desenvolupament curricular que possibilita un increment de professionalitat i en què s'afavorisca entendre el centre com una comunitat per a docents i alumnes.

Probablement, l'element clau de la reestructuració siga la gestió basada en l'escola incidint en aspectes relatius a: proposar unes relacions de col·legialitat i col·laboració entre el professorat, alterar les estructures de govern i organització dels centres, redefinició del paper dels directius en un lideratge facilitador, canvi en les pràctiques organitzatives bàsiques per adaptar-se a les necessitats educatives especials d'alguns alumnes, etc.

Per tant, com es pot apreciar, els canvis esdevinguts en l'estructura organitzativa del centre seran clars, potenciadors i provocadors de la millora desitjada en l'organització. En aquest sentit, ho explicita de manera contundent Bolívar (1999), per a qui "no podem esperar canvis rellevants en l'ensenyament sense alterar l'estructura interna i els rols en els centres escolars" (pàg. 32).

Doncs bé, la reestructuració pot ser una bona iniciativa, no és l'única, ni la millor per al canvi i millora educativa, però n'és una.

En general, l'estudi de la dimensió estructural ens ha ajudat a concebre els centres escolars no solament com estructures sinó, també, com a espais culturalment modelats i, alhora, generadors de cultura.

Al llarg de la dimensió estructural hem incidit en diversos blocs temàtics d'interès que han intentat aclarir alguns aspectes que s'incorporaran al programa formatiu del professorat, per raons que tenen a veure amb:

- * L'anàlisi del significat d'estructura organitzativa.
- * Ser conscient de la complexitat que comporta l'estructura del centre com a organització formal.
- * Identificar els elements i les dimensions que configuren l'estructura organitzativa d'un centre escolar.

- * Conèixer les principals estructures de treball dels professors, incidint especialment en els equips de cicle i en els departaments didàctics.
- * Distingir les diferents estructures de coordinació que hi ha en els centres d'educació primària i secundària.
- * Ser conscient que les estructures de coordinació dels docents faciliten el desenvolupament professional i el treball en equip.
- * Valorar les diferents formes d'agrupament dels alumnes, assumint-ne críticament els avantatges i inconvenients.
- * Ser conscient que la manera d'agrupar els alumnes en els centres té importants conseqüències educatives i socials.
- * Conèixer la legislació escolar bàsica i analitzar les diferents bases legals i disposicions administratives existents en la regulació de la pràctica docent.
- * Tenir accés a la complexitat de la noció d'autonomia, extraient les implicacions entre autonomia i descentralització.
- * Ser conscient de la doble "cara" que suposa l'autonomia.
- * Concebre el temps i l'espai com "dues variables indissolubles" ja que tota activitat queda formada pel temps i l'espai en què es desenvolupa.
- * Ser conscient que tant l'espai com el temps es poden considerar agents facilitadors dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen en l'organització escolar.
- * Distingir les variables que intervenen i els aspectes nuclears en l'organització del temps.
- * Aprofundir en el coneixement de l'espai com a variable organitzativa formadora d'una escola per atendre adequadament les necessitats educatives que presenta la diversitat de l'alumnat.

—Referències bibliogràfiques.

- AADD (1982): “El espacio escolar” (monogràfic). *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 86 (febrer), pàg. 3-24.
- AADD (1988): “Los espacios escolares” (monogràfic). *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 159 (maig), pàg. 6-29.
- AADD (1992): “La regulación del tiempo escolar: la jornada escolar” (monogràfic). *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 206 (setembre), pàg. 7-28.
- AADD (1993): *Agrupamientos flexibles* (monogràfic). *GUIX*, núm. 187.
- AADD (2004): *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid: MEC.
- ALBERICIO, J. J. (1994): *Las agrupaciones flexibles y la escuela de progreso continuo*. Barcelona: PPU.
- ANTÚNEZ, S. (1992): “Cómo expresar la estructura organizativa en el Proyecto Educativo de Centro”. *Aula*, núms. 4-5, pàg. 55-59.
- ANTÚNEZ, S. (1993): “La estructura organizativa”. *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona/Horsori, pàg. 113-130.
- ANTÚNEZ, S. (1994): “La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación”. *Revista de Educación*, núm. 304, pàg. 81-111.
- ANTÚNEZ, S. i GAIRÍN, J. (1996): *Los espacios escolares en la organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, pàg. 169-185.
- ANTÚNEZ, S. i GAIRÍN, J. (1996): *La organización académica del alumnado en la organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, pàg. 113-140.
- ANTÚNEZ, S. i GAIRÍN, J. (1996): *La organización del tiempo, en la organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, pàg. 141-168.
- ANTÚNEZ, S. i GAIRÍN, J. (1996): *Organización del profesorado: departamentos didácticos y equipos educativos, en la organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, pàg. 87-111.
- BELTRÁN, F. i SAN MARTÍN, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BELTRAN, F. (1995): “Desregulación escolar, organización y currículo”, en: AADD: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.
- BERNAL, J. L. (1996): “Entrevista con Miss Ortiz. El tiempo escolar desde una escuela de EEUU”. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 2, pàg. 42-45.
- BLÁZQUEZ, F. (1993): “El espacio y el tiempo en los centros educativos”, en: M. LORENZO DELGADO y O. SAÉNZ BARRIO (dir.): *Organización Escolar. Una perspectiva. Ecológica*. Alcoy: Marfil, pàg. 339-365.
- BOLÍVAR, A. (2004): “La autonomía de los centros escolares”. *Revista de Educación*, núm. 333, pàg. 91-116.
- BORRELL, N. (1986): “Agrupamiento de alumnos”. *Educación*, núm. 6, pàg. 145-158.
- CONTRERAS, J. (1999): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DARDER, P. i GAIRÍN, J. (2001): “La perspectiva organizativa en el tratamiento de la diversidad”, en: P. DARDER i J. GAIRÍN (coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

- DELAIRE, G. i ORDONNEAU, H. (1991): *Los equipos docentes: formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- DOMÉNECH Y VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- ESCOLANO, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERMOSO ESTEBANEZ, F. (1993): *El tiempo educativo y escolar*. Barcelona: PPU.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- GAIRÍN, J. (1993): “Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización”, en: P. FERMOSO (ed.): *El tiempo educativo y escolar*. Barcelona: PPU.
- GAIRÍN, J. (1994): “La autonomía institucional. Concepto y perspectivas”, en: A. VILLA (ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto, pàg. 23-71.
- GAIRÍN, J. (1996): “La organización de espacios, tiempos y entorno educativo”, en: I. CANTON (coord.): *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec, pàg. 63-125.
- GAIRÍN, J. (2005): *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Madrid: CISSPRAXIS, pàg. 253-319.
- GAIRÍN, J. (1985): “El departamento de orientación desde la perspectiva de la Organización Escolar”. *Educación*, núm. 8: Universidad Autónoma de Barcelona, pàg. 33-60.
- GAIRÍN, J. (1993): “L’organització del temps”. *GUIX*, núms. 189-190.
- GARCÍA, C. (1993): “Organización de servicios y recursos”, en: *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU, pàg. 183-208.
- GAIRÍN, J. (1992): “La estructura organizativa en los centros docentes”, en: Q. MARTÍN-MORENO (ed.): *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED, pàg. 133-168.
- GIMENO, J. (1994): “El desarrollo curricular y la atención diversidad”, en: E. MUÑOZ i J. RUÉ (coords.): *Educación en la Diversitat i Escola Democràtica*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 29-51.
- GIMENO, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. T. (1994): “Los espacios escolares en la Educación Secundaria”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 24 (març), pàg. 65-68.
- GONZÁLEZ, M. T. (2004): “Organización y estructuras para el trabajo y aprendizaje del profesorado y el alumnado”, en: J. M. MORENO OLMEDILLA (coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, pàg. 185-206.
- GONZÁLEZ, M. T. (2002): “El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan”. *Educación*, núm. 29, pàg. 167-182.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003): “Estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos”, en: M. T. GONZÁLEZ (coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Prentice-Hall, pàg. 91-105.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003): “Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros”, en: M. T. GONZÁLEZ (coord.): *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Prentice-Hall, pàg. 57-71.
- GUTIÉRREZ, R. (1998): *La estética del espacio escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- HARGRAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian el profesorado*. Madrid: Morata.

- HARGREAVES, A. (2000): “Profesionales y padres: ¿Enemigos personales o aliados públicos?”. *Perspectivas*, vol. XXX, núm. 2, pàg. 221-234.
- HERAS, L. (1997): *Comprender el espacio educativo*. Málaga: Aljibe.
- HERNÁNDEZ, F. i VENTURA, M. (1992): *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- LLEDO, A. I. i CANO, M. I. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Diada.
- LÓPEZ, J. i SÁNCHEZ, M. (dirs.) (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (1995): *Espacios educativos. Sobre participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- MARTÍN, E. i MAURI, T. (1996): “La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria”, en: E. MARTÍN i T. MAURI (coords.): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, pàg. 13-36.
- MARTÍN, M. (1994): “La autonomía de los centros” (monogràfic). *Nuestra Escuela*, núm. 150.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (1991): “El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria”. *Investigación en la escuela*, núm. 15, pàg. 45-59.
- MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (2003): “La organización del espacio escolar, el equipamiento y los recursos materiales”, en: M. LORENZO DELGADO (coord.): *La organización y gestión del centro educativo*. Madrid: Universitas, pàg. 256-296.
- MARTÍN-MORENO, Q. (ed.) (1988): *Cuestiones sobre la organización del entorno escolar*. Madrid: UNED.
- MATEOS, A. i VALLS, R. (1982): “La configuración arquitectónica”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 86, pàg. 10-12.
- MINTZBERG, H. (1984): *La estructuración de las organizaciones*. Madrid: Ariel.
- MINTZBERG, H. (1989): *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Ateneo.
- MUNICIO, P. (1992): *La estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales*, en G.I.D. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica de la Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, pàg. 55-78.
- MUNICIO, P. (1996): “Las estructuras organizativas”, en: G. DOMÍNGUEZ i J. MESANZA (coord.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, pàg. 123-153.
- PERETTI, A. de (1988): “Organización de la enseñanza y estructuras diferenciadas de agrupaciones de alumnos”, en: Q. MARTÍN-MORENO (ed.): *Cuestiones de organización del entorno de aprendizaje*. Madrid: UNED, pàg. 163-192.
- PEREYRA, M. A. (1992): “La construcción social del tiempo escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 206, pàg. 8-12.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PORTELA, A. (2003): “Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares”. En: M. T. GONZÁLEZ (coord.): *Organización y Gestión de centros educativos*. Madrid: Pearson, pàg. 75-88.

- PORTELA, A. (2003): “La estructura como dimensión de los centros escolares”, en: M. T. GONZÁLEZ (coord.): *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Prentice-Hall, pàg. 51-54.
- PORTELA, A. (2004): “Las formas de los centros escolares y su determinación”, en: J. M. MORENO OLMEDILLA (coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, pàg. 66-92.
- PUELLES, M. de (2002): “Descentralización de la educación en el estado autonómico”, en *Informe España 2002: Una interpretación de la realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro, pàg. 143-241.
- PUIG I TORRES, J. (1996). “Experiencia: Una manera de organizar el espacio y el tiempo”. *Organización y Gestión Educativa*, 2 37-41.
- REQUENA LÓPEZ, R. (1993). “Organización de la experiencia” en: M. SANTOS GUERRA (Coord.) (1993). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga. Sevilla. Díada*, pàg. 24-49.
- RIVAS, M. (1996): “El tiempo escolar”. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 2, pàg. 14-18.
- ROMERO, C. (2000): *El conocimiento del tiempo educativo*. Madrid: Laertes.
- SALMERON, H. (1992): *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Granada: Universidad de Granada.
- SAN FABIAN, J. L. (1993): *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes*. Madrid: MEC, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- SAN FABIAN, J. L. (1996): “Organización del profesorado”, en: I. CANTON (coord.): *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SANCHEZ PÉREZ, F. (1990): *La liturgia del espacio*. Madrid: Narcea.
- SANCHO GIL, J. M. (1991): “El entorno físico y simbólico de la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 192 (maig), pàg. 73-77.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2007): *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Argentina: Homo Sapiens, pàg. 83-96.
- SANTOS, M. A. (1992): “Agrupaciones flexibles: un claustro investiga”, *Cuadernos de Pedagogía* 206, 50-55.
- SANTOS, M. A. (1993): “Espacios escolares”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 217, pàg. 55-58.
- SANTOS, M. A. (1993): *Agrupamientos de alumnos*. Sevilla: Diada.
- SANTOS, M. A. (1994): Agrupaciones flexibles: “Un camino hacia la investigación”, en: *Entre bastidores. El Lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe, pàg. 283-289.
- SANTOS, M. A. (1994): “Organización escolar y globalización del aprendizaje”, en: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe, pàg. 47-53.
- SANTOS, M. A. (1994): “Utilización didáctica del espacio escolar” en: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe, pàg. 149-154.
- TIRADO, V. (1996): “La atención a la diversidad como respuesta del centro: decisiones curriculares y de organización”, en: E. MARTÍN i T. MAURI (coords.): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, pàg. 37-55.
- VALLESPIN, F. (2000): *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.

- VIÑAO FRAGO, A. (1997): *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- VIÑAS, J. (1996): “El tiempo como recurso organizativo en los centros educativos”, en *Aula de innovación Educativa*, núm. 50.
- WATERMAN, R. H. (1992): *Adhocracia*. Barcelona: Ariel.
- ZABALZA, M. i PARRILLA, A. (1991): “La organización escolar frente a la integración”, en: J. LÓPEZ YÁÑEZ i B. BERMEJO RAMOS (eds.): *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, pàg. 381-416.

CAPÍTOL 2: SECRETS DE L'AVALUACIÓ. CAP A UNA AVALUACIÓ AUTÈNTICA DE L'APRENTATGE

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Professora Titular d'Universitat
Facultat de Magisteri
Universitat de València

GUIÓ.

1. Com a introducció
2. Acostament als principals secrets de l'avaluació
3. Cap a una avaluació autèntica de l'aprenentatge
4. Supòsits en els quals se sosté l'avaluació autèntica
5. Característiques que radiografien les pràctiques d'avaluació per a l'aprenentatge
6. Instruments i activitats d'avaluació autèntiques
7. Consideracions generals. Com a conclusió

—Referències Bibliogràfiques

1. Com a introducció

Si m'ho permeten voldria començar aquest capítol amb una cita de l'autor Perrenoud (2008, pàg. 193) que crec que resumeix extraordinàriament bé el discurs reflexiu sobre avaluació que presentaré en aquest text:

“Per canviar les pràctiques en el sentit d'una avaluació més formativa, menys selectiva, és possible que s'haja de canviar l'escola, ja que l'avaluació està en el nucli del sistema didàctic i del sistema d'ensenyament”.

En aquest article voldria convidar a la reflexió als professionals de l'educació sobre el sentit de l'avaluació com a font de coneixement i recurs potent per al desenvolupament de l'organització, així com intentar posar sobre la taula quines són des del meu punt de vista els principals secrets de l'avaluació. De la mateixa manera, voldria també transmetre la importància d'anar pensant o continuar pensant en pràctiques alternatives i innovadores a l'hora d'avaluar els aprenentatges dels alumnes que ajuden a acostar-se al caràcter genuí de l'avaluació autèntica. És a dir, una avaluació que, com assenyala Álvarez Méndez (2009), informa, forma, promou, assegura el progrés continu i assegura l'aprenentatge i el

desenvolupament professional de qui ensenya i que està cridada a estar al servei de qui aprèn.

2. Acostament als principals secrets de l'avaluació

S'ha utilitzat el terme *secrets* perquè a l'escola, com en qualsevol altra organització, es produeixen molts esdeveniments, mecanismes, etc. que no són del tot transparents, sinó que formen part del que s'anomena "allò no explícit", que considere que cal revelar si aquesta es vol comprendre com un tot i, el que és més important, millorar-ne el funcionament en general i, especialment, millorar els processos d'avaluació que tenen lloc en les institucions educatives.

Sense cap dubte, l'avaluació i les seues pràctiques constitueixen lents importants per analitzar, comprendre i millorar tant la tasca docent dels professors com els processos educatius i el funcionament dels centres per tal de desvelar-ne els secrets amb la finalitat última d'ajudar a millorar permanentment la pràctica professional i contribuir a la millora de la realitat. En aquest sentit, l'avaluació s'alça com un procés regulador que ens permet conèixer el que estem assolint amb la finalitat d'aconseguir una actuació coherent i adequada que ens permeta revelar els secrets que formen part eminent de la vida organitzativa. No hi ha cap dubte que el camí cap a l'èxit de l'organització depèn en gran mesura de com els afronten i aprenen d'ells els professionals de l'educació. En això resideix, especialment, el triomf de la institució escolar com a entitat que aprèn, gestiona el coneixement i millora el que passa en ella (Calatayud, 2009). I, especialment, utilitza l'avaluació com a base de la professionalitat, l'autonomia i la innovació (Fernández Enguita, 2009).

A continuació, presentem una sèrie de reflexions que ens poden ajudar a endinsar-nos en els diferents secrets que envolten l'avaluació. Entre aquests, destaquem com els més importants els següents:

1. La primera accepció que vull ressaltar incideix en la idea que l'avaluació està en constant punt de mira i és un dels desafiaments més grans als quals s'enfronten els professionals de l'educació en la societat actual. Se'l reconeix com un dels temes privilegiats per estudiar tot el que esdevé en els centres educatius, per al seu canvi i millora. I, al seu torn, així ens ho demostren les investigacions sobre això, que una organització no pot avançar sense avaluació. En aquest sentit, com assenyala San Martín (2007), avaluar és una condició necessària per millorar l'ensenyament. L'avaluació ha de proporcionar informació que permeti jutjar la qualitat del currículum aplicat, amb la finalitat de millorar la pràctica docent i la teoria que la sosté.

2. L'avaluació és considerada per una bona part del professorat un dels aspectes més problemàtics tant des del punt de vista del seu disseny com de la seua pràctica, a causa, entre altres raons, de la complexitat del procés avaluador i de la confluència d'interessos,

intencions, valors, ideologies i principis molt diferents entre ells i fins i tot contraposats (Álvarez Méndez, 2003).

3. És un tema la preocupació pel qual és sentida per tots aquells col·lectius implicats en el sistema escolar i que més repercussions presenta al món afectiu (autoestima, etc.), social, laboral i educatiu de l'estudiant. En aquest sentit, cal destacar que, en general, tots hem viscut com la família de l'escolar viu moments de preocupació davant l'avaluació dels seus fills i, molt més, quan les notes no són bones. A més, és un tema que preocupa els docents (l'obsessió que hi ha perquè siga una avaluació justa, científica, objectiva, etc.) (Calatayud, 2007). Especialment, com assenyala l'autor House (1994), "l'avaluació és un procés de naturalesa ètica i política que sovint es disfressa d'aparença tècnica i científica" (pàg. 14).

4. Les pràctiques avaluadores constitueixen també un dels trets més potencials que caracteritzen els estils educatius que es desenvolupen a l'aula. Condicionen els processos d'ensenyament i aprenentatge, la relació professor-alumne, el que cal ensenyar, com cal ensenyar, etc. i determinen un estil pedagògic i d'avaluació concret (Calatayud, 2007). Per tant, l'avaluació actua com a eix fonamental del dispositiu pedagògic d'un currículum. I, per descomptat, parlar d'avaluació suposa en gran manera qüestionar la pràctica educativa. Hi ha una frase del professor Álvarez Méndez que ho resumeix: "Digues-me com ensenyes i et diré com avalues".

5. A més, com assenyala Gimeno Sacristán (1996), les pràctiques d'avaluació incideixen en la imatge social que defineix una manera de fer educació per part dels centres i dels docents. És per això que aquestes pràctiques es converteixen en "lents" extraordinàries per estudiar i analitzar tot allò educatiu, i fins i tot podríem apuntar que l'avaluació condiona de tal manera la vida acadèmica de l'aula (la metodologia,...) que es fa imprescindible el seu estudi per poder aprofundir en tot allò que passa a l'escola i en els secrets que la formen. Tot el que hi fa referència es desenvolupa en un àmbit de controvèrsia, discussió, ambigüitat, posicionaments extrems, etc. sobre els quals és summament necessari investigar i reflexionar si es vol avançar i millorar l'organització mateix.

6. L'avaluació condiona poderosament els processos d'aprenentatge de l'alumnat i, per tant, cap innovació curricular serà efectiva si no està acompanyada d'innovacions en la manera de concebre l'avaluació. Per exemple, la Convergència a l'Espai Europeu d'Educació Superior i la utilització d'un nou sistema de crèdits ECTS implica una sèrie de canvis en la manera d'entendre, organitzar i dur a terme la docència universitària, però el canvi no serà efectiu si no canvia la manera d'entendre i practicar l'avaluació.

7. A totes aquestes circumstàncies unim realitats com, per exemple, que la societat cada vegada es troba menys satisfeta amb el grau de preparació que reben els alumnes a les escoles, tant per a la vida ciutadana com per a la vida professional. És la crítica que hi ha, sovint, sobre el baix rendiment amb què els estudiants acaben les etapes educatives (per exemple, l'Informe PISA). En aquest sentit, les avaluacions PISA de l'OCDE han irromput

amb una força extraordinària en el panorama de les avaluacions internacionals i estan projectant una gran influència en les avaluacions nacionals, a causa de l'impacte social que han tingut, en bona mesura, fruit de la difusió que se n'ha fet en els mitjans de comunicació.

I, com és obvi, en moments de crisi, i ara vivim un moment d'una gran crisi econòmica, augmenten les polítiques d'avaluació. Tot el que no s'avalua es devalua. I, a més, en l'actualitat, segons Álvarez Méndez (2009), “les polítiques d'avaluació que s'estan promovent van més enllà de la casuística de cada país i no naixen de l'interès per millorar la pràctica docent ni el desenvolupament professional del professorat; tampoc semblen interessats en millorar la qualitat del sistema educatiu. La preocupació subjacent es dirigeix a l'augment de la seua rendibilitat i la seua eficàcia” (pàg. 22).

És per això que l'avaluació juntament amb la qualitat s'ha convertit en els últims anys en un dels temes estrella de l'educació. En aquest sentit, és important ressaltar la idea del professor Tejedor (2009) quan assenyala que “la fi de tota avaluació és contribuir a la millora de la qualitat. Quan avui es pensa en “qualitat educativa”, la preocupació ja no és només quants alumnes reben educació i en quina proporció, sinó que aprenen, què aprenen i en quines condicions aprenen” (pàg. 27).

3. Cap a una avaluació autèntica de l'aprenentatge

Apostar per l'avaluació com a mitjà per ajudar que l'alumnat aprenga més i millor suposa inserir en el procés d'ensenyament i aprenentatge, primar la funció de diagnòstic, de regulació i adaptació de la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats i dificultats dels estudiants. Per tant, aprendre amb i de l'avaluació suposa necessàriament entendre-la com un instrument perquè l'alumne es forme com a futur ciutadà integrat en una societat democràtica. Una avaluació que ajude a formar ments ben ordenades, capaces d'adquirir coneixement amb sentit, rellevant, coherent i interdependent, que permeta interrogar i accedir a la veritat i afrontar les incerteses que ofereix la societat del coneixement. Una avaluació que se situe al servei de l'aprenentatge, ja que aquest és la millor manera d'ajudar els discents a aprendre i a ser capaços de valorar el propi progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats (Calatayud, 2008).

Es dedueix, per tant, una concepció de l'avaluació com un procés sistemàtic de recollida d'informació, amb la finalitat de determinar el mèrit i el valor d'un objecte i permetre la presa de decisions per a millorar. En aquesta concepció hi ha 4 components que cal destacar: en primer lloc, l'avaluació és un procés i no una activitat aïllada, motiu pel qual succeeix en diferents moments, de manera contínua; en segon lloc, l'avaluació no és un fi en si mateix, sinó que té per objectiu la millora del procés d'aprenentatge; en tercer lloc, la finalitat que es persegueix amb l'avaluació condicionarà el tipus d'informació rellevant en cada cas i en quart lloc, la informació recollida en el procés d'avaluació s'ha d'interpretar i traduir en judicis de valor per poder ser utilitzada per a la presa de decisions i plantejar propostes de millora. Les seues implicacions avaluadores són les següents (Calatayud, 2007):

—Recollir i analitzar la informació sobre els processos educatius.

—Comprendre i interpretar el procés d'ensenyament i aprenentatge per arribar a la formulació de judicis de valor.

—Adoptar mesures que possibiliten un debat crític de renovació del procés avaluador (transformar per millorar).

D'acord amb l'anterior es tracta d'una avaluació que està integrada dins del procés d'ensenyament i aprenentatge, i no separada o desconnectada d'aquest. Plantejament que s'oposa al que concep l'avaluació com una pràctica que es fa al final d'un període més o menys prolongat d'ensenyament, o al final de la realització d'alguna unitat temàtica mitjançant un acte formal explícit de comprovació, com és posar una prova o fer un examen. S'intenta que l'avaluació no només siga un acte que conduïska a posar una nota, sinó que sobretot aquesta s'entenga com un procés de comprensió, de diàleg, de motivació cap a l'aprenentatge tant del professor com dels alumnes. Una avaluació, al capdavant, com assenyala Fernández Pérez (1986), que eduque, que ens ensenye "què és causat per què", una avaluació formativa i no únicament sumativa. Una avaluació que forma l'alumne i forma també el docent.

En definitiva, l'avaluació per la qual s'opta és un procés que s'incardina amb el procés d'aprenentatge mateix i que ha de tenir un caràcter continu que incidisca, bàsicament, en què és possible avaluar d'una altra manera. Avaluació autèntica que s'ha de basar en dues clares accepcions que tenen a veure amb:

** El pas de l'avaluació dels aprenentatges a l'avaluació per als aprenentatges i l'avaluació com a aprenentatge.*

** El pas d'una cultura de l'examen a una cultura de l'avaluació, entenent per tal una avaluació formativa, adreçada a millorar el procés d'aprenentatge de l'alumnat.*

En aquest sentit i seguint López Pastor (2009), és important destacar que en les dues últimes dècades i, sobretot, en els últims anys, estan sorgint també uns altres termes avaluadors fortament relacionats amb el concepte d'avaluació formativa: avaluació alternativa, avaluació autèntica, avaluació per a l'aprenentatge i avaluació formadora, entre d'altres. Cada un d'aquests vocables sorgeix amb la intenció d'oferir matisos nous als termes ja existents i intentar explicar una manera diferent d'entendre i practicar l'avaluació dels estudiants. En particular, considere que és molt interessant conèixer-los i analitzar-los per completar una visió més àmplia de l'avaluació educativa i, el que és més important, tenir clar cap on anem i com podem posar en marxa aquest tipus d'avaluació.

A continuació, exposaré algunes de les matisacions més importants dels termes esmentats anteriorment (pàg. 32-36):

* **Avaluació alternativa:** fa referència a totes les tècniques i els mètodes d'avaluació que intenten superar la metodologia tradicional d'avaluació, basats en la simple realització de proves i exàmens, amb la finalitat única o principal de qualificar.

* **Avaluació per a l'aprenentatge:** fa referència a que l'avaluació educativa està orientada a millorar l'aprenentatge de l'alumnat, en comptes d'estar-ho al mer control del procés i a la qualificació. Aquesta avaluació posa l'èmfasi en que la finalitat principal de l'avaluació ha de ser la millora dels processos d'aprenentatge.

* **Avaluació formadora:** és una estratègia d'avaluació dirigida a promoure l'autoreflexió i el control sobre el propi aprenentatge. Es busca que l'estudiant prengui el control sobre el que aprèn i com ho fa d'una manera pràctica. En definitiva, es tracta que l'alumnat siga conscient de com aprèn i què ha de fer per seguir aprenent. El més important és, com assenyala San Martín (2007), aprendre a autoavaluar-se.

I ja per finalitzar, cal destacar que es tractarà en últim lloc el terme d'avaluació autèntica, entre altres raons perquè en aquests moments i segons la LOE, i dins el marc curricular per competències, aquestes han de ser avaluades a través de diferents mètodes que tracten d'evidenciar la transferència de l'aprenentatge a unes altres situacions.

* **Avaluació autèntica:** es fa referència a les tècniques, els instruments i les activitats d'avaluació caracteritzats per situacions i continguts reals de l'aprenentatge, en oposició a les situacions puntuals i artificials d'avaluació allunyades de la pràctica real. Per això, es tracta d'un model d'avaluació ideal per avaluar les competències, que es defineixen com el conjunt de capacitats (coneixements, actituds, habilitats i destreses) aconseguides mitjançant processos d'aprenentatge i que es manifesten en la manera de resoldre problemes en diverses situacions. Per tant, les competències són els principis que guien l'actuació educativa.

En aquest sentit, avaluar competències és avaluar la capacitat de resoldre problemes de la vida quotidiana. Per tant, no s'avalua el coneixement de continguts purs i durs, sinó l'habilitat de l'alumne per localitzar aquests coneixements i manejar-los. Entre les idees clau que podem extraure pel que fa a les competències destaquem les següents:

- a) Són una manera d'aconseguir que el coneixement s'utilitzi d'una manera eficaç: no són un nou coneixement, són coneixement en acció.
- b) Les competències no tenen per què contradir-se amb la idea de coneixement, sinó que suposen un extra en oferir l'oportunitat a l'alumne d'aplicar allò après a diferents contextos.
- c) Des de cada àrea es contribueix a desenvolupar diferents competències.
- d) Cada competència s'assoleix a través del treball en diverses àrees.
- e) No hi ha una relació directa o exclouent entre àrees i competències bàsiques.

Entre els principis que orienten l'avaluació per competències es destaquen els següents:

1. Avaluar competències sempre implica avaluar-ne l'aplicació en situacions reals i en contextos també reals. Per tant, els mitjans per avaluar competències a l'aula sempre són aproximacions a aquesta realitat.
2. Per poder avaluar competències cal tenir dades fiables sobre el grau d'aprenentatge de cada alumne en relació amb la competència en qüestió. Això requereix l'ús d'instruments i mitjans variats en funció de les característiques específiques de cada competència.
3. El mitjà per conèixer el grau d'una competència serà la intervenció de l'alumne davant d'una situació-problema que siga reflex, el més aproximat possible, de les situacions reals en les quals es pretén que siga competent.

Però, realment què entenem per avaluació educativa autèntica?:

Potser, abans de definir-ho, siga interessant assenyalar l'evolució del concepte a través de tres fites importants:

Si fem un recorregut bastant ràpid sobre el terme *avaluació*, el primer punt d'inclusió el situem en la dècada del 1940, amb l'autor Tyler. Per a ell, l'avaluació és essencialment el procés de determinar fins a quin punt s'han aconseguit els objectius educatius. Avaluació que ha de jutjar la conducta de l'alumnat.

Un segon moment el situem en l'aportació de l'autor Cronbach (1963), que la defineix com la recollida i l'ús d'informacions per prendre decisions sobre un programa educatiu.

Finalment, un tercer acostament, proposat per Stufflebeam i Shinkfield (1987), en el qual la conceptualitza com l'enjudiciament sistemàtic de la vàlua o el mèrit d'alguna cosa.

Vistes aquestes accepcions s'arriba a la conclusió següent: l'avaluació és un procés de reflexió de tots els elements que configuren el procés educatiu, per tal de reconstruir la informació recollida per arribar a establir un judici de valor que possibiliti la investigació i la presa de decisions que conduïsquen a la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge.

En definitiva, avaluar significa ser conscient de la realitat per transformar-la en una millora comuna. Avaluació que, indubtablement, es recolza en aquests 4 pilars:

—En una avaluació formativa/processual.

—Avaluar no és sinònim de qualificar.

—Avaluar no és demostrar, sinó perfeccionar i orientar.

—S'avalua per comprendre, reflexionar i, en definitiva, per canviar i millorar.

4. Supòsits en els quals se sosté l'avaluació autèntica

Dels pilars importants que han de vertebrar les pràctiques d'avaluació autèntica, destacaria bàsicament els següents:

* Es tracta d'una avaluació que forma, forma l'alumne i forma el docent com a professional de l'educació. La idea és ben clara, com assenyala Álvarez Méndez (2003), si jo com a docent no aprenc de l'avaluació que practique ni els alumnes tampoc, això és un indicador fiable que puc prescindir-ne, ja que no serveix als fins educatius i formatius als quals prioritàriament ha de servir. Per això, l'avaluació que es faça ha d'estar sempre al servei de qui aprèn i, a més, s'ha d'aprendre d'ella i ajudar a millorar allò avaluat. Per tant, si l'avaluació no és font d'aprenentatge, queda reduïda a l'aplicació de tècniques i redueix o oculta processos complexos que es donen en l'ensenyament i en l'aprenentatge.

Uns altres pilars importants que sostenen l'avaluació autèntica són els següents:

* Està integrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

* És formativa i per això ha de ser contínua. La finalitat d'aquesta avaluació és millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge quan encara s'hi està a temps. Per a Boud (1995), la finalitat es resumeix bàsicament en optimitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge des d'una perspectiva humanitzadora i no com a mer fi qualificador.

* És significativa, diversificada, diagnòstica, contextualitzada, qualitativa, ideogràfica i transferible.

* És holística o integral. Avaluació de conceptes, procediments, actituds, competències.

* En la mesura del possible, és ètica, basada en compromisos explícits que assegurin la cooperació i l'acceptació de les persones implicades. En aquest sentit, els criteris d'avaluació han de ser públics, explícits i negociats amb els estudiants.

* És coherent amb els continguts, l'ensenyament i les activitats dutes a terme a classe ("Digues-me com ensenyes i et diré com avalues").

* Presenta diferents nivells de dificultat per atendre la diversitat d'estils d'aprenentatge, etc.

* No és exclusivament comprovativa.

* No és utilitzada com a instrument coercitiu o punitiu.

* No és sinònim de qualificar, mesurar, etc.

* És una avaluació compartida entesa en dos sentits, relatius a:

a) Els processos dialògics que manté el docent amb l'alumnat sobre l'avaluació dels aprenentatges i els processos d'ensenyament i aprenentatge.

b) La posada en comú i coordinació entre el professorat d'un centre sobre els sistemes d'avaluació que utilitzen en les seues matèries, etc.

5. Característiques que radiografien les pràctiques d'avaluació per a l'aprenentatge

Si haguérem de destacar alguns dels trets que caracteritzen les pràctiques d'avaluació autèntica, serien les següents:

—Una avaluació en què hi ha més predomini de l'avaluació informal *versus* l'avaluació formal.

—Les activitats d'avaluació són una activitat més d'aprenentatge.

—Una avaluació que utilitza diversitat d'instruments per avaluar l'aprenentatge de l'alumnat.

—Una avaluació que és respectuosa amb la persona.

—Una avaluació que reconeix els esforços fets pels alumnes.

—Una avaluació que planteja la necessitat d'avaluar també allò positiu i no només allò negatiu.

—Una avaluació que incorpora l'autoavaluació i la coavaluació.

—El treball de l'alumne com a principal font en els processos d'avaluació de l'aprenentatge.

—S'avaluen els diferents tipus d'aprenentatge i competències que s'han planificat, en comptes de només els avaluable amb exàmens tradicionals.

—Es tracta d'una avaluació orientada a millorar els aprenentatges i els processos d'ensenyament i aprenentatge i no només com a control final.

—L'avaluació deixa de ser un examen final del procés i es transforma en un estar atent al que passa, que facilita i reorienta contínuament.

—Una avaluació en què el culpable del fracàs escolar no és només l'alumne.

—S'assumeix l'error com a font d'aprenentatge.

6. Instruments i activitats d'avaluació autèntiques

Es parteix de la idea que cada realitat educativa és única i irrepètible, així com també ho són cada alumne i cada docent. Davant aquesta premissa, a continuació es presenten diferents tècniques i instruments d'avaluació que poden i han de ser complementaris i que poden ajudar a fer viables els principis en què se sostenen les pràctiques avaluadores autèntiques.

—**L'autoavaluació de l'estudiant com a estratègia formativa, de responsabilització i reflexió del procés d'aprenentatge (Calatayud, 2007)**

“L’autoavaluació és, en si mateixa, un procés d’autocrítica del procés d’ensenyament i aprenentatge realitzat que ajuda al desenvolupament de l’autonomia, al sentit crític de l’alumne, així com també facilita la participació democràtica del discent en el procés d’avaluació” (Calatayud, 1999, pàg. 85).

“L’autoavaluació és un procés de reflexió en el qual el subjecte en formació participa en la seua pròpia avaluació” (Calatayud, 2000, pàg. 23).

Si en teoria el protagonista de l’educació és l’alumne, per lògica, no se li pot negar en la pràctica que participe en el seu procés d’ensenyament i aprenentatge d’una manera activa, així com també en el procés d’avaluació a través, per exemple, de l’elaboració i posada en pràctica de determinats instruments avaluadors. Concretament per a Boud (1995) es parla d’autoavaluació quan els alumnes prenen la responsabilitat de controlar i fer judicis sobre aspectes del propi aprenentatge. Aquest procés suggereix animar els estudiants a buscar per ells mateixos i en altres fonts la determinació de criteris que hauran d’utilitzar per jutjar el propi treball, en lloc de deixar-se portar i ser dependents dels criteris elaborats pels seus professors. En aquest sentit, l’autoavaluació és una manera d’implicar l’alumne en el seu procés formatiu ja que fomenta la reflexió i l’autocrítica sobre el procés mateix.

L’autoavaluació, com a tal, es recomana com a estratègia d’aprenentatge i com a instrument de responsabilitat de l’alumne sobre el propi procés d’aprenentatge, des del qual el discent aprèn a valorar, criticar i reflexionar sobre el propi treball (Nunziati, 1990; Harris i Bell, 1986). És una manera d’educar en la responsabilitat. L’autoavaluació, l’autoregulació, l’autoaprenentatge i l’autonomia personal són els passos successius que afavoreixen millor el desenvolupament educatiu dels alumnes (Castell Arredondo, 2003).

Entre els beneficis que presenta la realització d’una autèntica autoavaluació destaquem, per exemple, els següents:

És un dels mitjans perquè l’alumne conega i prenga consciència de com van de progrés en el procés d’ensenyament i aprenentatge.
Ajuda els discents a responsabilitzar-se de les seues activitats, alhora que desenvolupen la capacitat d’autogovern.
És un factor bàsic de motivació i reforçament de l’aprenentatge.
És una estratègia que permet al docent conèixer quina és la valoració que aquests fan de l’aprenentatge, dels continguts que a l’aula es treballen, de la metodologia utilitzada, etc.
És una activitat d’aprenentatge que ajuda a reflexionar sobre el procés d’ensenyament i aprenentatge dut a terme.
És una estratègia que pot substituir a unes altres formes d’avaluació.

És una activitat que ajuda a aprofundir en més autoconeixement i comprensió del procés dut a terme i es una estratègia que possibilita l'autonomia i l'autodirecció de l'alumne. (Anderson i altres, 1994; Hammond i Collins, 1991).

Entre les implicacions més importants per posar en marxa l'autoavaluació de l'alumne destaca, per la seua rellevància, el rol del docent com a principal mediador, que ha de ser capaç de posar en disposició l'alumne per autoavaluar-se així mateix, així com també ha d'ajudar a descobrir i utilitzar els procediments o eines del seu acte-orientació (Blatchford, 1992; Towler i Broadfoot, 1992) per tal que el discent siga capaç de valorar el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

Ara bé, a l'hora de treballar l'autoavaluació amb els estudiants cal tenir en compte dos aspectes perquè aquesta pugua tenir garanties d'èxit:

1. Explicitar i comunicar els objectius que es volen assolir. Per això, l'alumne ha de ser coneixedor del pla de treball que volem aconseguir i de com ho anirem aconseguint, etc. Necessàriament, s'ha de:

- * Partir de les idees prèvies que té l'alumne. Conèixer els continguts de partida.
- * Perseguir que cada estudiant pugua fer una primera representació del que es vol aconseguir amb el cicle d'aprenentatge que se li proposa (a través de mapes conceptuals, etc.).

2. Explicitar els criteris i instruments d'avaluació i prendre en consideració l'autoavaluació a l'hora de qualificar l'estudiant. L'autoavaluació ha de ser tinguda en compte a l'hora d'avaluar.

Només treballant d'aquesta manera l'autoavaluació de l'alumne s'incidirà en el valor d'aquesta com a procés de reflexió en el qual el subjecte en formació participa en la pròpia avaluació.

—El portafolis, instrument per a l'avaluació formativa de l'estudiant (Calatayud, 2007)

El portafolis es presenta com un mètode d'avaluació de l'alumnat, alternatiu als mètodes tradicionals. És com una col·lecció de treballs, activitats, etc. que l'alumnat ha dut a terme durant un curs, un trimestre, etc. Potser el més important d'aquesta selecció d'activitats radica en les premisses següents:

Han de tractar d'evidenciar els esforços fets per l'estudiant, la valoració del treball aconseguit (Què sabia?, Què sé jo ara?, Com ho he après?, en relació amb continguts tant de

l'àmbit conceptual, com procedimental i actitudinal), quines han estat les millors idees, els èxits aconseguits en els diferents àmbits de coneixement i, sobretot, el portafolis ha d'estar compost per aquelles activitats que han permès a l'alumnat tant la possibilitat de valorar-se més com de sentir-se més segurs de si mateixos.

Indubtablement, aquesta manera de practicar l'avaluació comporta necessàriament una perspectiva també diferent de pensar i desenvolupar el procés educatiu. Implica una metodologia basada en l'aprenentatge constructiu, en el foment de la creativitat, la reflexió, la col·laboració, l'activitat, la participació, etc. que possibilita a l'alumnat progressar en la seua maduresa i aconseguir un equilibri personal i una integració social. En aquest sentit, Murphy (1992) argumenta que el portafolis és important perquè:

—Dóna l'oportunitat de conèixer com pensa cada un dels estudiants i com és el seu procés de raonament.

—Recull informació no només dels productes sinó, sobretot, dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, facilita que totes les activitats que fa l'alumnat al llarg del curs es vagen organitzant de manera coherent i constituïsquen peces ordenades en el seu paper de construcció dels continguts de l'assignatura.

—Involucra els alumnes en el procés d'avaluació.

Com a exemple, la proposta de dossier que sol plantejar a l'alumnat presenta, d'una banda, evidències obligatòries i, de l'altra, evidències voluntàries. Amb evidències ens referim a cada un dels continguts del portafolis que reflecteixen un aprenentatge de l'alumne.

—En relació amb les evidències obligatòries es plantegen:

* Mapes conceptuals de tots els temes, unitats didàctiques, etc.

* Qüestions o activitats de diferents nivells de complexitat de cada un dels temes formulats pel professor.

* Resolució de casos pràctics, etc.

Com es pot observar, es tracta de recollir evidències en què els estudiants reflectisquen que han adquirit els coneixements bàsics de l'assignatura.

—En relació amb les evidències voluntàries, cal comentar que, com el seu nom indica, són evidències que cada alumne decideix incloure, bé perquè ha dut a terme activitats d'ampliació d'alguns dels temes del seu interès o ha desenvolupat interrelacions entre diferents aspectes de la pròpia assignatura o amb unes altres. El sentit d'aquest tipus d'evidències és donar a l'alumnat la llibertat de dirigir el seu aprenentatge en el marc de la matèria, però d'acord amb els propis interessos.

Els criteris de valoració que es fan explícits als alumnes a l'hora d'avaluar el portafolis són, entre els més rellevants, els següents:

- * Relació entre els preconceptes, les idees prèvies (què sabia) i l'elaboració final (què sé ara, com ho he anat aprenent, quines dificultats he tingut, etc.).
- * Presència de la integració de les diferents fonts d'informació en l'elaboració de l'evidència (lectures, apunts de classe, discussions grupals, informació dels mitjans de comunicació, Internet,...).
- * Rellevància del contingut de les evidències en relació als continguts bàsics del temari de l'assignatura.
- * Valoracions crítiques i propostes de millora que l'alumne plantege, etc.
- * **Full de pla setmanal:** És una estratègia que tracta de motivar l'alumne cap a la seua responsabilitat ja que ell sap que té una setmana per fer un pla de treball i que en acabar la setmana haurà de donar compte de la realització d'aquest pla.
- * **Bloc d'autoavaluació:** El discent disposa d'un bloc on anota les valoracions que el docent li fa, juntament amb les seues reflexions.
- * **El diari de classe,** on l'alumne recull el que està aprenent, les reflexions, les valoracions, les dificultats, etc.
- * **Panell d'autocontrol:** Els estudiants tenen un pla de treball per realitzar durant tota la setmana. Consta de diverses fitxes, i a mesura que les acaben, ells mateixos ho van anotant al panell corresponent. El panell serveix als altres i al professor per veure com va la realització d'aquest pla de treball al llarg de la setmana.
- * **Assemblea autoavaluadora:** Els alumnes opinen en veu alta sobre els seus resultats i assenyalen allò en el que han tingut més dificultat per aconseguir el que preveien. En finalitzar la setmana o la quinzena, es revisen col·lectivament els panells, les taules de registres,... i es comenten els resultats obtinguts.
- * **Quadern de seguiment:** Es tracta d'un instrument d'atenció individualitzada de l'alumnat i de contacte permanent amb la família. S'utilitza diàriament i amb ell s'aconsegueix més implicació de tots els agents educatius.

Entre els objectius més importants destaquem els següents:

- Servir de via de comunicació diària entre el tutor, els pares i l'alumne.
- Fomentar l'autocontrol i l'autoregulació de l'estudiant.
- Coordinar determinades intervencions educatives entre família i escola.

Tots els instruments d'avaluació esmentats ajuden a valorar el procés que l'alumne va aconseguint. El discent és coneixedor, tal com s'ha presentat en cada una de les tècniques, dels criteris d'avaluació que, per descomptat, han de ser discutits, consensuats i explicitats des d'un principi.

Indubtablement, l'avaluació autèntica ens proporciona pistes de com es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge i ens permet modificar aspectes com ara els continguts, les activitats planificades, la metodologia, els recursos, etc. abans que concloga el procés educatiu. L'èmfasi és que la finalitat principal de l'avaluació ha de ser la millora dels processos d'aprenentatge.

7. Consideracions generals. Com a conclusió

Al llarg d'aquest capítol he pretès oferir als professionals de l'educació l'oportunitat de reflexionar sobre el valor positiu que en si mateix tanca l'avaluació autèntica com a instrument al servei de qui aprèn i del que s'aprèn.

Des d'aquestes pàgines us anime a començar a construir o consolidar, segons siga el cas, una cultura d'avaluació autèntica que facilite els canvis necessaris per passar:

** De l'avaluació dels aprenentatges a l'avaluació per als aprenentatges i l'avaluació com a aprenentatge.*

** D'una cultura de l'examen a una cultura de l'avaluació, entenent per tal una avaluació formativa, adreçada a millorar el procés d'aprenentatge de l'alumnat.*

No oblidem que la nostra professionalitat i les exigències de més qualitat de l'ensenyament ens obliga a dur a terme pràctiques d'avaluació que servisquen perquè l'alumnat aprenga més (i/o corregisca els seus errors) i perquè el professorat aprenga a treballar millor i a perfeccionar la seua pràctica docent.

Arribats a aquest punt només em queda desitjar èxit en els seus esforços per potenciar una avaluació educativa que estiga clarament orientada a millorar l'aprenentatge de l'alumnat i la finalitat residisca a fer conscient l'estudiant de com aprèn i, el més important, què ha de fer per seguir aprenent.

En aquest sentit, voldria destacar unes paraules de Federico Mayor Zaragoza que en el transcurs d'una entrevista va dir: “quina pena que pensant que pots fer poc no fem res per canviar la realitat...”.

El nostre repte com a professionals de l'educació està en saber que podem modificar el rumb dels esdeveniments i redreçar les pràctiques avaluadores cap a una avaluació autèntica de l'aprenentatge, per tal de convertir-la en instrument de millora, aprenentatge i desenvolupament personal. Davant aquesta certesa, només em queda per dir-los a què esperem?

—Referències bibliogràfiques

- AIRASIAN, P. i GULLICKSON, A. (1998): *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ANGULO, J. F.; BARQUÍN, J. i PÉREZ, A. (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BALL, S. (1987): “Staff during the teachers’ industrial action: context, conflict and proletarianisation”. *British Journal of Sociology of Education*, núm. 9 (3).
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2009): *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Màlaga: Aljibe.
- CALATAYUD, A. (2008): *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- CALATAYUD SALOM, A. (2007): “La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo”, en: A. CALATAYUD (dir.): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CALATAYUD SALOM, A. (2005): “La evaluación de equipos de profesores”, en AADD: *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CALATAYUD SALOM, A. (2004): “La evaluación interna de los departamentos didácticos”, en AADD: *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CALATAYUD SALOM, A. (1998): *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*. València: Universitat de València.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000b): “Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas”, en AADD: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó-Laboratorio Educativo.
- CALATAYUD SALOM, A. “La cultura de lo efímero en la evaluación docente”. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, 2000d, núm. 662. <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/662/tribuna.html>> (20 de setembre de 2000).
- CALATAYUD SALOM, A. (2004a): “La formación permanente del profesorado. Acercamiento de los condicionantes que determinan el impacto de la formación ¿Utopía y realidad?”. *Educadores*, núm. 211.
- CALATAYUD SALOM, A. (2008a): “Establecer la cultura de la autoevaluación”. *Padres y Maestros*, núm. 314, pàg. 30-35.
- CALATAYUD SALOM, A. (2002): “El mito de la autoevaluación docente”. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, núm. 712, <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/712/tribuna.html>, 2002>.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000b): “L’autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora”. *GUIX*, núm. 264.
- CALATAYUD SALOM, A. “La alergia a la evaluación del profesorado”. *Periódico Profesional de la Enseñanza: Magisterio Español*, núm. 11.433 (22 de setembre de 1999).
- CALATAYUD SALOM, A. (2001): “La evaluación docente. Invitación a la reflexión”. *Actualidad Docente*, núm. 217, pàg. 5-6.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000c): “La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria”. *BORDON*, vol. 52.

- CALATAYUD SALOM, A. i PALANCA, O. (1994): *La Evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2003): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- DE MIGUEL, A. (1991): *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- FULLAN, M. (1993): *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- GAIRÍN, J. (2009): “Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación”, en: J. GAIRÍN (ed.): *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid: MEC.
- HAERTEL, E. H. (1991): “News forms of teacher assessment”. *Review of Research in Education*, núm. 17, pàg. 3-30.
- HARGREAVES, A. (1991): *Cultures of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Chicago.
- IWANICKI, E. F. i McEACHERN, L. (1984): “Using Teacher self-assessment to identify staff development needs”. *Journal of Teacher Education*, núm. 35 (2), pàg. 38-42.
- JIMENEZ, B. (2000): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- KEIG, L. (2000): “Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, núm. 14 (1), pàg. 67-87.
- LASA, P. i BLAIN, C. (2004): “El portafolio docente”. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, núm. 6.
- MONTERO, L. (1996): “Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado”, en AADD: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MORRISH, I. (1978): *Innovación y cambio en la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- NEVO, D. (1994): “How can teachers benefit from teacher evaluation?”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, núm. 8, 2, pàg. 109-117.
- PORLAN, R. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- PRIETO NAVARRO, L. “¿Es calificar el fin último de la educación, o hay otros objetivos?”. *Periódico Magisterio Español* (24 de març de 2004).
- REVENGA, A. (2002): “Investigación-acción en la enseñanza secundaria”, en: F. IMBERNON, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- RODRIGUEZ DIEZ, B. (1996): “Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente”, en AADD: *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao Universidad de Deusto.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- SMYTH, J. (1989): "A critical Pedagogy of classroom practice". *Journal of Curriculum Studies*, núm. 21 (6), pàg. 483-502.
- SOLABARRIETA, J. (1996): "Modelos de autoevaluación del profesor", en AADD: *Evaluación educativa. Evaluación Institucional*. Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- VILLAR, L. M. (2004): "Autovalorese", en L. M. VILLAR ANGULO (coord.): *Programa para la mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson.
- ZEICHNER, K. M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en AADD: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- ZUBIETA, J. C. i SUSINOS, T. (1991-1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

CAPÍTOL 3: L'AVALUACIÓ COM A PROCÉS SISTEMÀTIC PER A LA MILLORA EDUCATIVA

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Professora Titular d'Universitat
Facultat de Magisteri
Universitat de València

GUIÓ

1. Com a introducció
2. Reflexions preliminars
3. Diferents tipologies d'avaluació docent
4. L'autoavaluació com a camí cap a l'aprenentatge i la millora de la docència. Requisits, dificultats i fases del procés d'autoavaluació
5. Unes altres estratègies que poden enriquir l'avaluació de la pràctica docent
6. Avaluar per innovar en les organitzacions escolars. Innovació i millora gràcies a l'avaluació
 - 6.1. La innovació en les organitzacions escolars lligada a processos d'avaluació
 - 6.2. L'avaluació de les condicions i els recursos bàsics per a la innovació en els centres escolars
 - 6.3. Elements que faciliten i obstaculitzen la innovació educativa en les organitzacions escolars
7. L'avaluació com a variable de qualitat en les organitzacions escolars
8. Consideracions generals. Com a conclusió
—Referències bibliogràfiques

1. Com a introducció

El títol mateix del capítol ja revela o deixa entreveure el sentit autèntic de l'avaluació:

1. L'avaluació com a instrument d'aprenentatge per a l'estudiant, que suposa rescatar-ne el potencial formatiu i deixar de considerar únicament un cap quantitatiu i mesurable del procés d'aprenentatge.
2. Com a recurs d'investigació, formació i desenvolupament professional del docent, i

3. Com a garantia de qualitat per al centre educatiu.

Considerar l'avaluació com un objecte d'anàlisi i debat ha començat a ser una pràctica habitual i amb un cert grau d'acceptació a l'interior de les institucions escolars, però no tant entre el professorat. Des de sempre, la tradició del camp de l'avaluació s'ha centrat en, i ha estat equivalent a, l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes.

En aquest capítol, voldria acostar-me, especialment, a l'avaluació de la docència com a procés sistemàtic per a la millora educativa en particular, per dues raons:

—En els últims mesos, l'avaluació de la docència ha sigut un tema d'actualitat que ha despertat un gran interès entre el professorat. Els professionals de l'educació consultats asseguren que l'avaluació docent és necessària i que ningú dubta que s'haja d'implantar una cultura de l'avaluació, però no hi ha acord sobre el model d'aquesta.

—I, especialment, perquè encara ens falta un llarg camí per recórrer per entendre i practicar l'avaluació com a procés d'aprenentatge i per a la millora de la docència.

Crec que per tots és conegut que, ara per ara, parlar d'avaluació de la pràctica docent suposa fer referència a un dels àmbits més problemàtics, controvertits i temuts per una gran part del professorat. Si a tot això li unim, com assenyala Jiménez (2000), que molts són els inconvenients i les dificultats com, per exemple, la manca de formació, la manca de temps, la falta de motivació o d'interès, l'excés d'individualisme, la manca de suports i mecanització de les pràctiques educatives, etc., això encara fa més complexa l'avaluació de la docència.

L'avaluació s'ha convertit en els últims anys en un dels temes estrella de l'educació. Avui vivim una nova utopia, en paraules de Castells, que ningú es va atrevir a imaginar: la comunicació multilateral, ubiqua, lliure i universal, la transformació de les tecnologies de la informació, el costat fosc de la globalització, com s'està transformant el poder, les amenaces a l'Estat del Benestar, del multiculturalisme, del poder local, de la crisi de les relacions familiars tradicionals i de les personalitats, etc. i de quina manera les noves tecnologies, la nanociència, la revolució de la biotecnologia i l'imperi de la cultura virtual estan modificant la nostra vida quotidiana i, per descomptat, el món de l'escola (Calatayud, 2008). En aquest sentit, la societat en què vivim, multicultural, diversa, mediàtica, tècnica i globalitzada, marca nous desafiaments als quals no és aliena l'educació ni tampoc l'avaluació. I més en l'actualitat, amb tot el que suposa el marc educatiu de les competències docents i les noves competències que es reclamen al professor en l'àmbit de l'avaluació. El professional de l'educació, a més de ser dissenyador d'escenaris, processos i experiències d'aprenentatges significatius, expert en la seua disciplina acadèmica, facilitador i guia d'un procés d'aprenentatge centrat en el desenvolupament integral de l'alumne, avaluador del procés d'aprenentatge de l'estudiant i responsable de la millora del procés educatiu ha d'avaluar també la pròpia docència, les pròpies necessitats d'aprenentatge a través de processos

autoavaluadors que són la base per al creixement professional i per fer factible la innovació i el canvi (Cano, 2005).

Aspectes que tracte en el meu darrer llibre titulat: *L'escola del futur: cap a nous escenaris*, en què incidisc en la necessitat que el docent prenga com a referent una sèrie de pautes educatives nascudes del paradigma emergent de l'educació per tractar de fer front als desafiaments actuals de l'educació. De totes les pautes educatives, potser la que més ens interesse destacar en aquest capítol siga la d'avaluar per aprendre. Pauta educativa que incideix en el fet que aprendre amb i de l'avaluació suposa necessàriament entendre-la com un instrument perquè l'alumne/a es forme com a futur ciutadà/ana integrat/ada en una societat democràtica (Calatayud, 2009, 2008).

Ara bé, tot i que l'avaluació del docent és una realitat d'escassa pràctica en el nostre context educatiu, en països del nostre entorn ja existeix des de diverses dècades una tradició d'avaluació externa del professorat, de rendició de comptes (*accountability*), d'eficiència i eficàcia del sistema educatiu.

A Espanya, encara que la necessitat de l'avaluació del docent és proposada pels experts i teòrics de l'avaluació i està recollida en la normativa vigent, la realitat mostra que l'avaluació del professorat és gairebé inexistent, ocasional o poc sistemàtica.

Actualment s'estan dissenyant i experimentant diferents plans d'avaluació, amb diferents finalitats, models i efectes. En especial, són Astúries i Balears les dues primeres comunitats que el proper curs s'implantaràn models d'avaluació del professor com assenyala l'article 106 de la LOE. A més, diverses lleis autonòmiques com, per exemple, la valenciana, també ho tenen previst. En aquests moments, s'està en processos d'elaboració.

Ara bé, una qüestió és el que s'està elaborant a nivell de documents i una altra qüestió ben diferent és la predisposició del professorat i la visió que, en general, predomina entre els docents sobre l'avaluació. Molts d'ells la veuen com una amenaça, control, fiscalització. Fet que moltes vegades és un problema d'actitud, de voluntat, de formació, etc.

Per això la necessitat de difondre una cultura educativa de l'avaluació entesa com a procés de desenvolupament, millora professional i personal del docent. Ja ho deia Gairín (2009), cal situar l'avaluació en el lloc que li correspon: "com a referent per al canvi personal, professional, institucional i social" (pàg. 6).

És per això que aquest capítol aspira a ser un toc d'atenció sobre l'estreta relació que hi ha entre avaluació i desenvolupament professional. Avaluar la tasca del docent hauria de concebre's com a necessitat intrínseca de millora i desenvolupament professional per al mestre mateix i no com una mera exigència burocràtica. El professor com a professional autònom és el principal interessat a conèixer quina és l'eficiència de la seua actuació, el paper dels recursos i de la metodologia utilitzada, el grau de satisfacció de la programació prevista, la motivació i l'interès dels seus alumnes cap al procés educatiu, etc.

El desenvolupament professional del docent, que passa inevitablement per un procés d'avaluació de la pròpia pràctica docent, no s'hauria de veure com una estratègia de vigilància jeràrquica que controla les activitats dels professors, sinó com una manera d'afavorir i fomentar la millora i el perfeccionament del professorat. En aquest sentit, és important destacar l'aportació en relació amb l'avaluació de la pràctica docent d'un professor d'educació secundària en el transcurs d'un curs de formació permanent del professorat. Textualment va dir:

“Si exigim a l'alumne que s'esforce i estudei, el mateix podem dir del professor. Podem discutir sobre el model més adequat, però no hi ha dubte que el professor ha de saber en què falla i quins són els seus punts forts, a través d'un sistema independent en el qual es valore allò que avui és més necessari per exercir com a professor amb la màxima competència i garantia”.

Doncs bé, al llarg d'aquest capítol intentaré argumentar la importància d'anar consolidant una cultura avaluadora que incidisca en la idea de l'avaluació com: a) una activitat iniciada pels docents en resposta als propis interessos i problemàtiques, i b) com un procés centrat en la investigació sobre la pràctica, per tal de diagnosticar problemes, implementar estratègies d'acció i avaluar solucions.

Doncs bé, sense més preàmbuls presentem el fil conductor del capítol, no sense abans matisar el sentit explícit del seu títol: Avaluació de la pràctica docent com a procés sistemàtic per a la millora educativa. Entre la utopia i la realitat.

A. Amb el vocable *utopia* vull matisar que hi ha una normativa legal que preveu la rellevància de l'avaluació. Dic utopia perquè, per molta legislació que haja al respecte, si aquesta no va acompanyada de recursos, formació del professorat, temps, motivació, interès, etc. es converteix en una il·lusió per part dels legisladors però no en una realitat quotidiana en els centres educatius.

No es pot innovar, i menys en l'avaluació, a colp de legislació. Cal preparar i crear un clima favorable a l'avaluació i això només s'aconsegueix, entre uns altres condicionants, amb formació i canvi d'actituds.

Amb la LOE, la relació del professorat amb l'avaluació és doble: com a avaluador dels seus alumnes i com a avaluat per si mateix o per unes altres instàncies. Especialment, la LOE en l'Art. 91 ho explicita en establir entre les funcions del professorat les dues següents:

** L'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat, així com l'avaluació dels processos d'ensenyament.*

** La participació en els plans d'avaluació que determinen les administracions educatives o els centres mateix.*

I, més en concret, l'Article 106 sobre avaluació de la funció pública docent, en el qual s'estableix textualment que:

1. Per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament i el treball dels professors, les Administracions Educatives han d'elaborar plans per a l'avaluació de la funció docent, amb la participació del professorat.
2. Els plans per a l'avaluació de la funció docent, que han de ser públics, han d'incloure els fins i els criteris precisos de la valoració i la forma de participació del professorat, de la comunitat educativa i de l'administració mateix.
3. Les administracions educatives fomentaran així mateix l'avaluació voluntària del professorat.
4. Correspon a les Administracions Educatives disposar els procediments perquè els resultats de la valoració de la funció docent siguin tinguts en compte de manera preferent en els concursos de trasllats i en la carrera docent, juntament amb les activitats de formació, investigació i innovació.

Com es pot observar fàcilment, la idea que extraiem ara mateix si fem un recorregut legislatiu ràpid des de la LOGSE a la LOE és que hi ha un gran interès per l'avaluació i per l'ampliació del seu objecte no només ja en els processos educatius sinó també en l'activitat del professorat, en els centres docents, en la inspecció educativa i en l'administració educativa.

B. Amb el terme *realitat* fem referència a dues accepcions clarament diferenciades que tenen lloc en els centres i instituts:

* *Primera accepció*: L'avaluació de la pràctica docent realitzada com a mer tràmit burocràtic, de cara a la inspecció però sense entrar de ple en el que realment s'hauria d'entendre, com un instrument de millora, de canvi i investigació. És el que l'autor Fullan (1993) anomena la "pura cosmètica de l'avaluació".

* *La segona accepció* fa referència a quan aquesta s'entén com a instrument de millora, ja que proporcionar al docent coneixements l'ajuda a comprendre més i millor l'activitat educativa realitzada, fet que es converteix en instrument de comprensió, canvi i formació, etc. per al professor. Alguns docents aposten per aquesta manera d'entendre l'avaluació.

Concretament en una investigació que vaig dur a terme per a l'Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (IVAQE) sobre "L'avaluació de la Formació Permanent del Professorat d'Educació Secundària de la Comunitat Valenciana" es va constatar que entre una mostra de

150 assessors de formació (CEFIRE), una gran majoria va coincidir a assenyalar que la manca de processos d'avaluació de la pràctica docent és un dels factors més rellevants que en dificulten la millora.

A més, també cal destacar que en el mes de juliol de 2009 es va fer públic l'Informe TALIS (Estudi sobre Docència i Aprenentatge Internacional) elaborat per l'OCDE a 23 països en què es mostra el desig dels docents de ser avaluats pel seu treball i de rebre aquesta informació per millorar el seu acompliment professional.

2. Reflexions preliminars

Sóc de l'opinió que abans d'iniciar processos d'avaluació de la pràctica docent, el professorat hauria de reflexionar sobre quatre qüestions que considere especialment rellevants:

* *La Primera Reflexió* se centraria en aspectes que tenen a veure amb l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes. Preguntes referides a: Com fem el procés d'avaluació als nostres estudiants?, Quin sentit té l'avaluació?, Quines funcions presenta?, A qui serveix?, etc. Les possibles respostes determinaran el sentit i la funcionalitat que per a nosaltres té l'avaluació de la pràctica docent. Premisses que es podrien sistematitzar en la frase següent: "Digues-me com avalues els teus alumnes i et diré quina concepció tens de l'ensenyament i de l'avaluació de la docència".

Referent a això, voldria assenyalar que tradicionalment l'avaluació educativa s'ha considerat un fet puntual en el procés d'ensenyament, amb la finalitat última de certificar, a través d'una qualificació, el nivell d'aprenentatge assolit per l'alumnat. L'avaluació s'ha equiparat a conceptes com mesura, classificació, qualificació, etc. (Calatayud, 2000c). Funcions que ja no representen les accions primordials a les quals ha de servir l'avaluació. En l'actualitat, l'èmfasi es troba en l'aprenentatge de l'alumnat i en l'avaluació com una valuosa eina capaç de donar resposta a les necessitats de les diferents persones implicades en el procés educatiu i d'oferir una informació detallada sobre el desenvolupament d'aquest (Calatayud, 2007, 1998). En aquest sentit, l'avaluació se situa al servei de l'aprenentatge, ja que aquest és la millor manera d'ajudar els alumnes a aprendre i a ser capaços de valorar el propi progrés acadèmic i el desenvolupament de les pròpies capacitats personals. Per això, com assenyala la professora Prieto (2004), l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu per esdevenir una situació habitual en l'activitat escolar, un element veritablement integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

* *Segona Reflexió: Per què creiem que cal avaluar la pràctica docent?*

Si no estem convençuts que l'avaluació ens ajudarà a millorar, a detectar els punts forts o febles de la nostra actuació, a fer-nos créixer professionalment i personalment, valdrà més que no la duem a terme. Estic convençuda i, a més, així m'ho ha demostrat la meua experiència professional, que si l'avaluació no naix d'una necessitat intrínseca del propi

docent, difícilment pot ajudar a millorar. La característica més important que fa del docent un bon professional és la seua capacitat per reflexionar sobre la pròpia pràctica i, així, poder desenvolupar estratègies per a la millora de la pròpia actuació. En aquest sentit, és rellevant destacar les paraules cèlebres d'Einstein en què assenyala que el que ensenya no és l'experiència sinó que el que veritablement ensenya és la reflexió sobre aquesta.

Indiscutiblement, per millorar la docència és necessari avaluar-la. Com que avaluar significa ser conscient de la realitat per transformar-la en una millora comuna, si haguérem de donar arguments de per què cal avaluar, diríem que és:

- * Un factor de qualitat de l'ensenyament.
- * Un requisit per millorar la tasca del professorat.
- * Un instrument de desenvolupament professional
- * Una demanda social.

Funcions que, segons els teòrics, s'engloben en tres:

1. Avaluació administrativa: prové del camp empresarial i comprèn les decisions referents a la selecció del professorat.
2. Per informar la societat: origen en les pressions socials. L'escola ha de retre compte de la seua acció i els no professionals de l'educació han de tenir l'oportunitat d'intervenir en la política educativa.
3. L'avaluació formativa dels professors: proporcionar dades per millorar la qualitat de l'ensenyament. És a dir, una avaluació eminentment pedagògica.

Ara, amb la LOE s'incideix en què l'avaluació del professorat s'ha de tenir en compte de manera preferent en els concursos de trasllats i en la carrera docent, juntament amb les activitats de formació, investigació i innovació. En què l'avaluació del professorat és un procés intencional que, a partir d'una recollida de dades i de la seua sistematització, ens permet emetre judicis de valor per tal de prendre unes decisions orientades a millorar la tasca docent.

* Tercera reflexió: Estan preparats els docents per a ser avaluats?

Hi ha diverses reaccions sobre això: por, actitud de defensa, rebuig, resistència, acceptació, participació i implicació, etc.

En línies generals, els professionals no volem ser avaluats. És un tema que desperta un enorme rebuig entre els docents. Entre altres raons perquè són molts els professors que entenen encara l'alumnat com l'objecte de l'avaluació educativa. L'avaluació es percep realment com una activitat d'examinar i qualificar el rendiment dels alumnes més que uns

altres elements o dimensions dels processos educatius. Per tant, predomina un enfocament sancionador, controlador i de fiscalització cap a tot allò que tinga a veure amb l'avaluació.

* *Quarta Reflexió*: Comptar amb un equip de docents amb els quals es pugui intercanviar punts de vista i consensuar una mínima cultura avaluadora. Considere que abans d'embarcar-se en l'avaluació docent cal, si més no, assumir aquests dos aspectes:

* Delimitar la cultura de treball de l'equip de professors. Cultura que ha de basar-se en la col·legialitat i la col·laboració entre els seus membres, la qual cosa pressuposa una visió oberta al canvi i en la qual els valors com la franquesa, l'honestetat, el compromís, el respecte, l'obertura, la tolerància, etc. formen part de la cultura de l'equip.

* Definir una mínima cultura avaluadora en què tothom tinga clar per què es farà, com l'iniciarem, quins requisits hi són necessaris, amb quines dificultats ens trobarem i com les podrem anar superant, etc.

3. Diferents tipologies d'avaluació docent

Es podria optar per processos d'avaluació interns i/o externs. S'entén per avaluació interna la que és portada a terme pels components del centre escolar. En canvi, l'avaluació externa és la que naix de la preocupació dels responsables públics de l'educació. Pot ser que en anys venidors es plantege algun pla extern d'avaluació del professorat, tal com ho recull la LOE en l'Art. 91 ("el professorat participarà en els plans d'avaluació que determinen les administracions educatives"). Ambdues tipologies avaluadores ofereixen informació sobre l'objecte d'estudi, des de diferents àmbits i perspectives, i ambdues són enriquidores per a la millora de la pràctica docent (Calatayud, 2005, 2004). Com a resum, presentem el quadre següent on se'n aprecien les diferències principals:

<i>Dimensions</i>	<i>Avaluació interna</i>	<i>Avaluació externa</i>
Qüestions principals	Com s'està treballant? Quines necessitats es tenen?	Quins resultats? Quin cost? Quin és el grau d'eficàcia?

Després d'explicitades les diferències entre les dues tipologies i des de la meua experiència professional, aposte pel model d'avaluació interna a través de processos autoavaluadors. He optat per aquest model per les raons següents:

- a) Crec que les pràctiques autoavaluadores i autocrítiques constructives representen un context facilitador i un bon començament en l'avaluació de la pràctica docent.
- b) L'autoavaluació com a procés de reflexió i autocrítica constant es converteix en la millor via de formació permanent i desenvolupament professional per al docent, ja que ajuda a

detectar els punts forts i les àrees de millora de la nostra pràctica, així com a prendre decisions sobre aquesta amb la intenció de millorar-la (Calatayud, 2007, 2004; Castillo Arredondo, 2003).

c) I perquè l'autoavaluació s'ha de practicar des d'un enfocament participatiu, ètic, intencional, sistemàtic i integrat en la pròpia pràctica docent.

I ja per finalitzar aquest punt, vull comentar que encara que l'avaluació docent està present en la política educativa de gairebé tots els països crec que, ara més que mai, cal instaurar pràctiques autoavaluadores que doten de sentit i coherència la docència i que, per descomptat, ajuden a detectar-ne els punts forts i febles. A més, si l'autoavaluació fóra una pràctica estesa, no es requeririen avaluacions externes, que és la tendència a la qual estem abocats en aquests moments.

4. L'autoavaluació com a camí cap a l'aprenentatge i la millora de la docència. Requisits, dificultats i fases del procés d'autoavaluació

Anys d'experiència professional i recerca posen en evidència la necessitat d'un canvi en la cultura d'avaluació del docent respecte a la pròpia pràctica professional. Aquesta hauria de ser entesa com un instrument de millora i desenvolupament professional, ja que en proporcionar al professor coneixements l'ajuda a comprendre més i millor l'activitat educativa duta a terme, i es converteix en un instrument de comprensió, canvi i investigació. Avaluació que ha d'ajudar que el docent descobreixca com pot millorar la pròpia pràctica, en definitiva, com pot millorar la qualitat de l'ensenyament.

Per caminar cap a aquesta nova cultura de l'avaluació cal desenvolupar accions i estratègies encaminades a convertir-la en factor decisiu per al canvi, la innovació i el suport a la millora docent. Per això és essencial, com assenyala Nevo (1994), que el professorat canvie la imatge que té de l'avaluació: de la creença de l'avaluació com una cosa en contra del professorat cap a una imatge de l'avaluació més constructiva i de millora. Però, necessàriament, cal no només formació sinó també compromís, acceptació i, sobretot, la participació dels docents. Es tracta, per tant, com afirma Haertel (1991), de potenciar un canvi de cultura des d'un enfocament burocràtic de l'avaluació a un enfocament més professional que incidisca en l'avaluació de la docència com a procés sistemàtic per a la millora educativa.

Però, realment, com hem d'entendre l'autoavaluació de la pràctica docent?

L'autoavaluació s'ha d'entendre com el model que ofereix més possibilitats, compromís, informació, etc. per ajudar el docent a detectar els punts forts i febles de la seua pràctica i prendre decisions sobre aquesta amb la intenció de millorar-la. Com assenyalen els autors Airasian i Gullickson (1998, pàg. 68.): "L'autoavaluació del professorat és un procés en el qual els docents formulen opinions valoratives sobre l'adequació i efectivitat del propi coneixement, actuació, principis o conseqüències amb la finalitat de millorar ells mateixos".

A més, l'autoavaluació pot estimular la motivació per al canvi més que cap altre sistema d'avaluació, ja que són els professors mateix qui analitzen i valoren els aspectes febles i descobreixen així orientacions per a la millora.

Recuperar el valor genuí per l'autoavaluació passa pel reconeixement d'aquesta com: a) una reflexió del professor sobre els seus èxits i fracassos, i basant-se en aquesta reflexió modificar la pròpia manera d'ensenyar, d'avaluar, etc.; b) una avaluació del professor feta per i per a ell; c) una eina apropiada per tenir una percepció més fidel de la seua actuació a l'aula, i d) un instrument per poder identificar quines són les seues necessitats de formació i crear estratègies per satisfer-les, amb la qual cosa es millorarà el seu exercici professional (Calatayud, 2008a, 2004, 2002, 2000b).

—Alguns requisits necessaris perquè l'autoavaluació siga considerada una estratègia de canvi i millora

Al llarg de la meua experiència com a assessora de formació en un centre de formació Innovació i Recursos Educatius de la Generalitat Valenciana he constatat que perquè el procés d'autoavaluació es duga a terme amb garanties d'èxit és necessari que aquest compte amb una sèrie de condicionants. Bàsicament, com a més rellevants en destacaria sis (Calatayud, 2004):

1. Ment oberta. Per entendre l'autoavaluació, tal com l'he definida anteriorment, és requisit fonamental que desapareguen de la mentalitat dels docents les percepcions següents: l'ús de l'avaluació del professorat com una amenaça per a la seua autonomia personal, com a forma d'inspecció interna i amb l'objecte de poder identificar professors competents i incompetents, “com a expressió de masoquisme”, entre moltes creences (Calatayud, 1994). L'èxit de l'autoavaluació depèn que siguem persones amb una ment oberta davant les possibles crítiques constructives que ens puguen fer els nostres companys, així com també acceptar les idees dels membres del Departament, etc. Això suposa, com és obvi, tenir una disponibilitat cap al canvi i reconèixer que ens podem equivocar i que ens equivoquem i no passa res.

2. Reconeixement de la necessitat d'aquesta. Estic convençuda que per reformar l'autoavaluació del docent, en primer lloc, cal creure-hi, com és lògic, i això no es pot aconseguir si el professorat no té una cultura formativa. Crec que no només cal creure-hi sinó també sentir la necessitat d'aplicar-la. Només quan l'avaluació de la pràctica docent és iniciada pel professorat com a resposta a les pròpies necessitats i interessos és quan ofereix veritables garanties de promoure el desenvolupament professional i innovació de la seua pràctica docent (Calatayud, 2000b, 2001).

3. Formació bàsica en avaluació educativa i, especialment, en autoavaluació. Cal comprendre el significat de l'autoavaluació com una estratègia de canvi i de millora de la nostra pràctica docent, els condicionants, els referents, les fases, els elements, la

metodologia d'un procés d'autoavaluació en equip, etc. A més, s'ha de ser conscient que l'autoavaluació suposa posar en dubte la manera d'ensenyar, d'avaluar, etc., és a dir, d'investigar sobre la pròpia praxi. És evident que la reflexió sobre la pràctica ens farà més conscients de les creences personals, els coneixements, etc., ens ajudarà a comprendre el que u realment creu, coneix i fa a l'aula, i tractarà d'identificar els punts forts i febles de la nostra actuació didàctica. Com és obvi, per tot això cal una mínima formació.

4. *Comptar amb la implicació de la participació de l'alumnat en els processos d'autoavaluació del docent.* Qui millor que els discents, els principals implicats i amb qui estem dia a dia, perquè ens diguen el que funciona i el que no funciona.

5. *Temps i espais per poder reflexionar i iniciar processos autoavaluadors.* Cal destinar temps i espais de reflexió perquè el professor pugui sense cap "estrès" poder investigar sobre la pròpia pràctica docent.

6. Participació col·legiada de tots els membres que componen el Departament Didàctic, el cicle, etc. Aquesta participació implica que els docents es qüestionen, per exemple, les preguntes de sentit comú següents: què està passant ací?, estem fent el que ens proposem?, estem aconseguint el que busquem?, estem aconseguint precisament el contrari?, per què?, com podem millorar el que estem fent?, serveix per a alguna cosa o per a algú?, etc. Concretament, l'autor Smyth (1989) sistematitza una sèrie de qüestions bàsiques perquè el professor utilitzi l'autoavaluació de la pràctica docent com a via per a la comprensió i la innovació de l'ensenyament. Aquestes qüestions són:

—Què és el que faig? Descripció.
—Quin és el sentit de l'ensenyament que impartisc? Inspiració.
—Com vaig arribar a ser d'aquesta manera? Confrontació.
—Com podria fer les coses d'una altra manera? Reconstrucció.

Preguntes que ajudaran a posar en dubte l'ensenyament mateix, a planificar el propi desenvolupament professional del docent i, per tant, a incrementar la qualitat dels processos educatius que es desenvolupen en els departaments didàctics, en els cicles, en els claustres dels instituts, etc. Com deia el cèlebre Tierno Galván: la saviesa està en les preguntes, només si qüestionem la nostra pràctica podrem millorar-la.

Entre els avantatges que podem atribuir als processos autoavaluadors, la professora Rodríguez Díez (1996, pàg. 888-889) assenyala com a les més importants, les següents:

—Responsabilitza al professorat del propi desenvolupament professional.

—Aborda críticament els diferents enfocaments que el conjunt de docents sostenen sobre la pràctica.

—Promou que el professorat assumisca els riscos i desafiaments que suposa analitzar la seua pràctica, reflexionar-hi i criticar, per tal d'innovar.

—Aprèn a beneficiar-se de l'experiència i saviesa dels bons professionals.

—Involucra els docents en l'anàlisi, revisió i millora de la pròpia pràctica.

—Acaba amb el secular aïllament en què els professors desenvolupen les seues activitats i promou una cultura col·laborativa.

—Integra l'autoavaluació en les activitats docents habituals i utilitza les eines que els proporciona la investigació.

—Promou que el professorat s'autoavalue la seua pràctica pel que fa a criteris elaborats per ells, investigue els defectes de l'ensenyament que imparteix i desenvolupe noves estratègies per resoldre els problemes que descobreix.

—Dóna compte a la comunitat de la qualitat del servei que se li presta.

A més dels avantatges, és important destacar que l'autoavaluació serà més factible sempre que: a) les persones interessades participen en els processos d'autoavaluació des de les seues motivacions i interessos; b) se centre en problemes educatius concrets, reconeguts pels companys del Departament Didàctic, del cicle, etc. com a importants i que val la pena que siguin investigats; c) s'incorpore de manera funcional a la pròpia dinàmica de treball en equip del Departament, del cicle, etc.; d) es duga a terme amb un suport tant material com relacional per part tant de l'equip directiu de l'Institut com dels companys/es del Departament i e) se'n puguin controlar els efectes no desitjats, així com també impulsar les possibles millores.

—Algunes dificultats més arrelades en les pràctiques autoavaluadores

Sóc de l'opinió que conèixer les dificultats és una manera de poder superar-les. Només si en som conscients, podem plantejar-hi possibles estratègies de superació.

A continuació, comentaré algunes de les dificultats més importants que encara estan bastant arrelades en els claustres dels instituts d'educació secundària i que he observat en el meu treball d'assessora de formació en instituts i centres de primària. Entre les més rellevants, es destaquen les següents (Calatayud, 2004):

1. L'existència d'una nebulosa-atmosfera de treball en els equips de professors que dificulten els processos d'autoavaluació

Amb el terme nebulosa-atmosfera em referisc a determinats factors que estan condicionant una visió negativa cap a la autoavaluació. Entre ells incidisc, per exemple, en els següents:

a) La rutina del treball docent. Encara que s'haja rebut formació en relació amb els processos d'autoavaluació, el professorat, moltes vegades, està instal·lat en la comoditat, rutina, etc. i no vol plantejar cap canvi perquè açò, possiblement, produirà una alteració en la seua dinàmica concreta de treball. Segons Santos Guerra (2000, pàg. 75), “la rutina té dos vessants que es complementen i es condicionen: una personal per la qual cada professor mecanitza les seues pràctiques i, fins i tot, les seues actituds i el seu pensament. I una altra

institucional, que posseeix elements personals i estructurals. Les dues tenen molt de pes a l'escola". Rutinització que segons aquest mateix autor té una explicació, basada essencialment en dos aspectes: la forta balcanització i el caràcter funcional de la professió docent.

a1) La forta balcanització:

Quan els autors Fullan i Hargreaves (1997) parlen sobre la cultura balcanitzada que sol haver més en els centres d'educació secundària, fan referència "a l'existència de grups separats i, de vegades, competidors, que procuren aconseguir la millor posició i la supremacia sobre la resta, com si de ciutats-estat independents i dèbilment relacionades entre si es tractara" (pàg. 81).

Indubtablement, aquesta manera de treballar comporta que en els Departaments Didàctics, claustres, cicles, s'instal·len polítiques de mala comunicació entre els docents, la indiferència i el campe qui puga, i fins i tot, s'arriben a posar travetes al professorat que no és del seu grup de col·legues per tal d'eixir airosos i mantenir el poder a costa del que siga. Com assenyala Ball (1987), es generen disputes, conflictes, amb la idea clara de defensar el seu territori i estatus, davant les possibles "amenaces aparents" dels altres companys. En contraposició a la cultura balcanitzada, els autors Fullan i Hargreaves (1997) proposen l'anomenada "professionalitat interactiva" que consisteix a potenciar la cultura de col·laboració. Proposta basada en la reflexió, en l'anàlisi sobre el sentit del treball docent i la manera com el desenvolupem. Com matisen aquests autors, el repte de la professionalitat interactiva és el repte del perfeccionament continu de l'escola.

A més, com assenyala Hargreaves (1991), hi ha una altra sèrie de cultures diferents de les balcanitzades que també poden estar dificultant els processos d'autoavaluació. Algunes d'elles són: a) l'individualisme que voreja el retraïment, que és una manera de ser i d'estar a l'escola que es pot caracteritzar per la incomunicació entre el professorat; b) l'individualisme obligat que està imposat per l'autoritat administrativa i, sobretot, es dona en centres en què hi ha una direcció que no implica els professors en la presa de decisions, on hi ha horaris rígids, etc.; c) l'individualisme escollit, on els docents prefereixen l'aïllament total i/o parcial i d) la col·legialitat artificial en què els professors treballen junts per a la realització d'algunes activitats concretes i després cada un torna al seu quefer independent en les seues respectives classes.

a2) El caràcter funcional de la professió docent

Quantes vegades hem sentit en els centres educatius la frase: "per a què vull fer això o allò si a final de mes, faça el que faça, cobraré el mateix que el meu company/a que no es forma, no innova, etc.". El caràcter funcional de la professió comporta que moltes vegades els docents s'instal·len en mentalitats de rutina, d'estabilitat en el seu treball, de comoditat, etc. que potencien posicions d'ancoratge en les quals tant és com es desenvolupe la professió docent perquè, es faça el que es faça, la remuneració serà la mateixa. Senzillament ho descriu Santos Guerra (2000, pàg. 87) quan argumenta que "el caràcter funcional de molts dels professionals que treballen a l'escola pública (necessari per donar estabilitat i persistència als projectes) es converteix de vegades en un parany. Emparats en la garantia de la continuïtat en el treball es faça com es faça i passe el que passe, és més fàcil lliurar-se a la rutina i a la mandra".

En general, la majoria de les vegades aquestes maneres d'actuar es manifesten, com he comentat anteriorment, pel clar imperi de determinades "cultures latents" en els claustres, cicles, etc. Amb "cultures latents" em referisc a una sèrie de característiques culturals que formen part de la institució escolar, sense que, pel seu caràcter ocult i implícit es reflectisquen en l'organigrama ni en els documents pedagògics i organitzatius i que dificulten en gran mesura el desenvolupament de les pràctiques autoavaluadores. Es tracta, per exemple, de la cultura de l'individualisme professional, la competitivitat, la simplificació dels processos educatius, l'obsessió per la immediatesa dels resultats, la cultura del mínim esforç, la cultura del funcionariat, la cultura del regne de taifes en cada aula, etc. Aquestes assumpcions estan desvirtuant i dificultant, encara més, el genuí principi de les pràctiques autoavaluadores. Pràctiques que reclamen que el professorat se sensibilitze per nous valors: davant l'individualisme, la col·laboració, enfront de la dependència, l'autonomia, enfront de l'aïllament, la comunicació, enfront de la direcció externa, l'autoregulació i crítica col·laborativa. És a dir, per postulats que potencien l'esperança en pràctiques educatives d'autoavaluació que impliquen millora i desenvolupament professional (Calatayud, 2000, 2000a, 1999).

b) L'organització i el funcionament d'alguns equips de docents que no estimulen la innovació i dificulten tot tipus d'iniciatives personals

Indubtablement, la descoordinació, la falta d'organització, etc. entre els departaments didàctics, cicles i entre professors del mateix departament, cicle, etc. engendra comportaments que no potencien la innovació ni, per descomptat, actituds de cooperació entre els professionals que hi treballen. A més, aquesta falta d'organització dificulta que hi haja espais per a la reflexió, l'intercanvi d'experiències, etc.

c) Els temaris que cal complir i els sistemes d'avaluació vinculats a ells

Moltes vegades el professorat se sent lligat de peus i mans perquè ha de complir un currículum prescrit que dificulta plantejar una sèrie d'innovacions a l'aula. Se senten tecnòcrates que han de desenvolupar uns programes, temaris, etc. que moltes vegades solen generar dinàmiques de treball encotillades en el descontentament i en la desil·lusió.

2. Problemes derivats de l'alumnat

En diverses ocasions, el nombre d'alumnes, els problemes d'aprenentatge, la disciplina, el desinterès, etc. dels estudiants dificulten els processos d'innovació relacionats amb l'avaluació.

3. Manca de suports socials que consideren positivament la professió docent

En la majoria de les situacions docents, el professorat se sent sumit en l'apatia més gran davant la innovació i el desenvolupament professional perquè percep i "sent en carn pròpia", un descens en la consideració social de la seua funció com a professor, una escassa col·laboració familiar, un augment progressiu de les exigències/demandes al professorat, etc. Aspectes que condicionen que el professor es tanque en la seua closca sumit per la desesperació, la inseguretad, l'ansietat, la desconsideració, el desinterès professional i el malestar docent. Segons Montero (1996, pàg. 74), aspectes com: "la desqualificació, la indefinició, la intensificació, la burocratització, l'aïllament, la sensació de ser observat

persistentment per altres, la carrera docent plana, etc. són els causants de situacions de malestar docent”.

Un canvi de conducta favorable a innovar exigeix establir incentius que reforcen les noves manifestacions conductuals mitjançant motivacions extrínseques (reconeixement dels altres, més sou, etc.) o intrínseques (augment de la satisfacció personal, sentiments de reconeixement, etc.).

4. Desmotivació del professorat cap a l'autoavaluació

Cada vegada se sent més en els centres educatius i fora d'ells que el professorat, sobretot, d'educació secundària està desmotivats. Al docent no se'l mima i, moltes vegades, es troba sol i sense capacitat de reaccionar davant els canvis que se li acosten. Com assenyala Santos Guerra (2000, pàg. 79): “el problema de la motivació dels professors és intricat perquè condueix a un cercle viciós: si no estan motivats, no es lliuraran en cos i ànima a la professió i no gaudiran de les seues dimensions més reconfortables. Alhora, si l'exercici de la professió no els reporta gratificacions personals, no se sentiran motivats (...) Si el professorat està desmotivats, serà difícil que vaja més enllà del compliment formal de les seues obligacions administratives: estar a l'hora, assistir a les reunions, acudir a les aules, impartir docència, posar les notes,...”.

Moltes vegades aquesta manca de motivació per innovar està condicionada per molts factors, com he comentat anteriorment. Factors que en la majoria dels casos estan determinats perquè el professorat està desenvolupant una professió que no entrava en les seues aspiracions i/o expectatives inicials. Es troba sumit en aquest treball, bé siga per interessos espuris o bé per motius d'una altra índole.

Un altre aspecte que em sembla summament important és aquell que té a veure amb l'estatus del docent. La professió de mestre gaudeix, com tots sabem, d'un reconeixement social relativament pobre. Tot i tenir el mateix títol que els diplomats, socialment “queda millor” dir que ets un empresari que dir que ets un professor, encara que es tracte realment de títols del mateix grau. En la investigació duta a terme per Zubieta i Susinos (1992, pàg. 261) es va constatar que el deteriorament de la imatge social del docent constitueix un dels principals factors del seu malestar: “Confirmen aquest aspecte els resultats quantitatius i qualitius obtinguts. Indiquen que, tot i que les situacions laborals dels diferents grups de professors són també diferents, hi ha un acord generalitzat entre els docents que el seu ofici no té el prestigi social de fa uns anys i que, en qualsevol cas, el reconeixement social i administratiu (formació, remuneració econòmica, etc.) és escàs”.

De la mateixa manera, considere que un altre dels factors que determinen que es potencie la cultura autoavaluadora és la vocació que tinga el docent per la pròpia professió. Entre altres raons, perquè una persona amb vocació i motivació per la professió docent sentirà la necessitat d'avaluar la pròpia pràctica, així com també, de seguir formant-se i perfeccionant-se al llarg de la seua vida professional.

5. Manca de més autonomia en els equips docents per portar a la pràctica processos d'autoavaluació

Com assenyala Santos Guerra (2000), cada institució escolar es veu convertida en un engranatge del sistema i no en un element dinamitzador del seu propi currículum. Aquest engranatge dificulta que l'escola tinga autonomia per decidir i per portar a la pràctica els processos autoavaluadors. A més, els professors actuen dins d'institucions organitzades jeràrquicament, motiu pel qual la seua participació resulta mínima. El grau d'autonomia de què gaudisca el docent, així com els recursos per poder desenvolupar la seua professionalitat amb llibertat, seran aspectes que influeixen desmesuradament en el seu desenvolupament professional.

6. Reivindicacions de determinades condicions de treball

“Es parla diàriament de problemes relacionats amb les contínues dificultats que ha de resoldre el docent per desenvolupar el seu treball a l'aula, del sistemàtic abandonament que els responsables polítics practiquen respecte a les contínues demandes, del distanciament i la incomprensió social que instal·la l'activitat docent en una situació cada dia més distant dels fins, les actituds i els valors que la pràctica social estableix com a prioritàries. La demanda de recursos, materials i humans, omple una part d'aquesta necessitat reivindicativa legítima i necessària, que no és sinó el signe d'una frustració que nia en la majoria dels docents i que aflora progressivament amb l'edat. Hi ha problemes latents relacionats amb expectatives personals que la realitat incompleix” (Revenga, 2002, pàg. 71).

Si es parteix de la idea que una formació basada en processos d'autoavaluació ha de possibilitar en el docent el desenvolupament professional, també és cert que les condicions professionals del professorat també han de millorar. Juntament amb les activitats de formació que es planifiquen, cal desenvolupar una sèrie d'iniciatives que conduïsquen a la millora de la consideració social de la funció docent i de la percepció i l'autoconcepte del professorat sobre la pròpia professió. Com assenyala Delors (1996, pàg. 30): “el mestre té la impressió d'estar sol, no únicament perquè exerceix una activitat individual, sinó a causa de les expectatives que suscita l'ensenyament i de les crítiques, moltes vegades injustes, de què és objecte. Abans que res, vol que es respecte la seua dignitat”.

Perquè la formació rebuda sobre processos d'avaluació després siga aplicada a l'aula és necessari disposar de determinats recursos pedagògics, personals, econòmics, didàctics, etc. que puguen fer realitat els canvis. A més, s'ha de comptar amb la variable temps per a la reflexió d'una estabilitat en les plantilles docents perquè es puguen desenvolupar innovacions educatives des d'una dimensió col·legiada.

El context del docent també influeix de manera transcendent en els processos d'autoavaluació. Entenem com a context el medi en el qual el docent desenvolupa la seua tasca, l'entorn, així com també les relacions d'aquest amb la resta de professionals que treballen en el mateix centre o institut, amb els pares, els alumnes, l'administració educativa, etc. A més, la direcció del centre educatiu resulta ser un òrgan fonamental en els processos de canvi i millora de l'ensenyament, pel seu poder com a líder, gestor i mediador. Nombroses investigacions identifiquen la funció directiva com a agent d'innovació. El seu paper no només consisteix a impulsar i potenciar el canvi, sinó també a canviar personalment, en la seua manera de procedir.

7. Escassa tradició investigadora del professorat (només investiguen els teòrics)

Com assenyala Santos Guerra (2000, pàg. 78): “si el motor del canvi se situa fora de l’escola, és fàcil que es produïska una mandra institucional que deixi la iniciativa als agents externs. ‘Els sabran, ells diran.’ Aquesta tesi resulta desprofessionalitzadora. Els que pensen estan fora de l’escola, el que passa al centre és fruit de les elucubracions dels experts que no treballen. Els veritables responsables de les decisions de canvi són els que dicten les normes des dels despatxos”.

Per molta formació que reba el professorat sobre avaluació, si continua pensant que les innovacions han de venir determinades des de l’Administració Educativa, de res serveix l’assistència a cursos, seminaris, etc. El docent entra en la dinàmica de la meritocràcia de l’ensenyament sense incidir en la reflexió sistemàtica i en la idea que no és ell qui té a les mans la millora de la pràctica professional (Zeichner, 1995).

“La reflexió significa el reconeixement que la producció de nous coneixements sobre l’ensenyament no constitueix una propietat exclusiva de centres superiors, d’universitats i centres de recerca i desenvolupament, el reconeixement que els professors també tenen teories que poden contribuir a un fonament codificat de coneixement per a l’ensenyament” (Zeichner, 1995, pàg. 385).

L’escassa tradició investigadora del professorat també està incidint negativament en què els docents siguin agents de canvi i innovació. Així mateix és rellevant també destacar que, en algunes ocasions, el professorat que innova sol ser mal vist per la resta companys-col·legues. És el que l’autor Santos Guerra (2000) anomena “fagocitosi de l’innovador”. Aquest fenomen se sol observar quan un docent du a terme una innovació i els altres companys solen veure com una amenaça perquè els obliga també a ells a “posar-se les piles”. Els col·legues solen reaccionar desqualificant qui formula o du a terme la innovació. Segons aquest autor, hi sol haver diferents maneres de fagocitar qui fa un intent innovador (pàg. 84):

- Aplicar-li una etiqueta desqualificadora.
- Acusar-lo de pretendre cridar l’atenció.
- Dir que això ja es va intentar sense èxit moltes vegades.
- Titllar-lo d’ingenu.
- Dir que té problemes emocionals.
- Negar-ne la viabilitat.
- Atribuir la proposta a la ingenuïtat.
- Dir que no està ben elaborada.
- Generar sospites sobre la finalitat.
- Fer veure’n els greus i nocius efectes secundaris...

A més, com a conseqüència d’aquesta escassa tradició investigadora, en algunes ocasions el professorat davant els fracassos i les experiències negatives opta per continuar fent el que

estava desenvolupant sense córrer cap risc ni conflicte amb la resta dels companys. Fracassos que condueixen a l'escepticisme, l'immobilisme, la mandra i la por.

8. Por de la incertesa i dels canvis que poden provocar les pràctiques autoavaluadores

Moltes vegades, el professorat format i preparat per dur a terme determinades innovacions educatives en relació amb l'avaluació té por i incertesa. La manca de confiança, la idea que els veritables responsables dels canvis se situen fora de l'escola, etc. determina un sentiment d'inseguretat, por de la novetat, dels canvis que sol provocar entre el professorat la tendència a continuar amb les seues rutines i tradicions. Com assenyala Morrish (1978), hi ha determinats factors que estan incidint negativament en el canvi de les escoles. Factors que classifica en tres grans categories:

a) Factors *input*, que procedeixen de l'exterior, com ara: les resistències al canvi procedents de l'entorn, l'absència d'agents externs que servisquen d'estímul, l'actitud defensiva que molts professors professen en relació amb els canvis que no estan disposats a introduir en les seues pràctiques per determinats motius: por, manca de recursos, etc.

b) Factors *output*, que procedeixen de l'interior, com ara: la manca d'incentivació als docents que innoven (escasses expectatives de promoció professional), formació rebuda insuficient, inexistència d'un diagnòstic adequat de les necessitats i demandes formatives del professorat, etc.

c) Factors *throughput* o de trànsit que tenen a veure amb aspectes relatius a la manca de suport per part dels companys/es en el propi departament, centre (resistències a treballar en equip), mala organització i funcionament dels centres educatius que no estimulen la innovació i dificulten tota mena d'iniciatives personals, escassetat de recursos o mitjans per a la seua implantació, etc.

De Miguel (1991), en la seua investigació titulada *Estudi sobre el desenvolupament professional dels docents no universitaris. Anàlisi de les resistències a la innovació educativa*, assenyala que les principals resistències a la innovació educativa són les següents: no es tenen les condicions necessàries perquè es puguen implantar en els centres processos d'innovació. La necessitat de transformar les condicions de treball a l'aula i als centres com a requisit per propiciar estratègies de canvi. A més d'aquestes resistències es destaquen les següents: la inseguretat i incertesa que ocasiona el canvi, manca de domini de les eines necessàries, resistència a que uns altres col·legues (companys, alumnes, pares, etc.) participen en la resolució de problemes que els docents han de solucionar diàriament.

—Condicions, referents i fases del procés d'autoavaluació i instruments

Bàsicament, les fases per iniciar amb èxit el procés autoavaluador de la pràctica docent són les següents (Calatayud, 2005, 2004):

1. *Primera fase. La identificació del problema.* És en aquesta primera etapa on cal detectar aquells aspectes de la nostra pràctica docent que ens produeixen més incomoditat, curiositat, desig de canviar, etc. La pregunta clau, potser, siga: què s'avaluarà? Com es pot suposar, l'èxit d'aquesta primera fase resideix en l'autorevisió de la pràctica docent de manera rigorosa i intentant ser tan objectiu com siga possible. Es pot estudiar la idea de col·laboració d'un expert o facilitador extern en aquest procés. Indubtablement, la resposta a

la pregunta sobre què s'avaluarà rau, necessàriament, en “allò que realment vulguem millorar i que valga la pena ser investigat”.

2. *La segona fase versaria sobre l'obtenció d'informació sobre l'àrea o dimensió de la pràctica objecte d'estudi.* La pregunta a la qual s'hauria de donar resposta seria: quina informació s'ha de recollir?

Es tracta de prendre com a referent el màxim d'evidències que ajuden a comprendre i analitzar l'objecte d'estudi triat. Les fonts d'informació, com és obvi, poden i han de ser variades per tal d'obtenir diferents perspectives de l'objecte avaluat. En general, els instruments que es poden utilitzar per accedir a l'objecte d'estudi es classifiquen en cinc blocs:

a)	Eines d'autoreflexió elaborades pel professor.
b)	Activitats de retroalimentació de l'alumnat.
c)	Les dades recollides a través de l'avaluació que realitzem als alumnes i la revisió d'evidències documentals.
d)	Informacions basades en gravacions de vídeo.
e)	La participació d'un observador extern.

Vegeu ara la descripció d'aquests 5 tipus d'estratègies:

a) Eines d'autoreflexió elaborades pel professor

Es tracta d'activitats que el docent pot dissenyar amb l'objecte d'avaluar i comprendre allò sobre el que s'està investigant. Es podrien elaborar qüestionaris, llistes de control, escales d'estimació, protocols per recollir la informació de l'entrevista amb l'equip directiu, protocols per a l'anàlisi documental de les programacions i de les actes de les reunions, etc. Sovint, la simple tasca de respondre i de puntuar-se a un mateix pot portar a la reflexió sobre el que un coneix i fa realment. Així com també, sobre el que es necessita més coneixement o habilitat per poder actuar tan bé com a un li agradaria.

Un altre dels instruments utilitzats per analitzar la pràctica docent pot ser, sense cap dubte, el diari del professor. La reflexió sobre el diari ens permetrà detectar problemes, fer explícites les concepcions i possibilitar millores. Com assenyalen Angulo, Barquín, i Pérez Gómez (1999): “els diaris són informes de la vida a l'aula, on els professors registren observacions, analitzen les seues experiències i reflecteixen i interpreten les seues pràctiques en el temps. Barregen la descripció, el registre de dades, el comentari i l'anàlisi (...) Així mateix, perquè són un registre escrit de la pràctica serveixen per proporcionar als professors una manera de reviu, analitzar i avaluar les seues experiències en el temps i en relació amb unes altres estructures de referència més àmplia” (pàg. 324).

Des del nostre punt de vista, el diari és un dels instruments més útils per arribar al coneixement, l'anàlisi, la comprensió i la valoració de la realitat escolar. En centrar-se en la descripció de la dinàmica de l'aula a través del relat sistemàtic i detallat dels diferents esdeveniments i situacions quotidianes, ofereix, sense cap dubte, una panoràmica general i significativa del que succeeix a l'aula. El diari, segons Porlan (1991), ha de reunir una sèrie de característiques:

—No caure en la simplicitat de registrar només allò anecdòtic i allò superficial, sinó atendre a un nivell més profund de descripció de la dinàmica de l'aula a través del relat sistemàtic.

—Ha de fer referència a la descripció del fet, la conducta, l'anàlisi, a la valoració, a la reflexió (qüestionament de les teories implícites) i a les solucions o alternatives (intervencions).

b) Activitats de retroalimentació de l'alumnat

Crec que aquesta és una de les eines més importants que els docents podem utilitzar per avaluar el funcionament de les classes, la motivació i l'interès, la comprensió del que expliquem, si la nostra metodologia connecta amb els interessos dels estudiants, etc.

c) Les dades recollides a través de l'avaluació que fem als estudiants i la revisió d'evidències documentals

En aquest apartat incloem les produccions dels alumnes, els seus diaris, els resultats dels exàmens, etc., aspectes tots ells que poden ajudar el professorat a avaluar la pròpia pràctica docent. Quant a la revisió d'evidències documentals, es destaquen, entre altres, la planificació i la programació didàctica. Aquests instruments ens poden ajudar en tot moment a valorar la nostra dinàmica de classe, així com a investigar i a reconduir molts dels plantejaments curriculars (PCC, PGA, etc.).

d) Informacions basades en gravacions de vídeo. Es parteix de la idea que l'autoavaluació ha de servir per millorar el coneixement que el docent té de la pròpia actuació.

e) La participació d'un observador extern que ajude a superar, com planteja Solabarrieta (1996), el desfasament entre la pròpia percepció del docent i la realitat de la seua actuació vista per una altra persona.

En general, les possibles tècniques o estratègies més comunes que podem utilitzar per aprofundir en les pràctiques autoavaluadores, seguint les orientacions d'Iwanicki i McEachern (1984) són les següents:

a) Les autoavaluacions individuals, que no solen necessitar la col·laboració d'una altra persona. És a dir, són les que duen a terme els docents a partir de qüestionaris d'autoavaluació.

b) L'autoavaluació amb *feedback*, on altres companys, alumnes, experts o facilitadors externs ofereixen una retroalimentació al professor.

c) Les autoavaluacions interactives, amb processos molt sistematitzats d'anàlisi compartits amb altres persones.

3. *La tercera fase incideix en la reflexió*, la presa de decisions i l'elaboració del Pla de Millora. Després de reflexionar sobre la informació que s'ha anat recollint i interpretant, s'ha de prendre una decisió: elaborar el Pla de Millora. En aquesta fase es tracta de contestar la pregunta següent: quin significat té aquesta informació per a la meua pràctica docent i per a la millora d'aquesta?

4. *La quarta fase incideix en l'aplicació del pla*. En aquesta etapa és quan veritablement s'ha de posar en pràctica el Pla de Millora. La pregunta que caldria respondre seria: quin procés puc executar en el Pla de Millora?

5. *La cinquena fase consisteix en la metaavaluació del pla o proposta d'acció desenvolupada*. Es tracta de sotmetre a una nova revisió el pla dut a terme, per tal de reflexionar si realment s'hi han produït els canvis oportuns i previstos, i si no és així, proposar propostes de millora.

A través d'aquestes diferents fases que componen el procés autoavaluador es promou la reflexió que comporta una millora de la pràctica docent que incideix en el desenvolupament professional i personal del docent.

5. Unes altres estratègies que poden enriquir l'avaluació de la pràctica docent

*** La veu de l'alumnat**

Qui millor que els estudiants que dia a dia comparteixen el procés educatiu perquè ens donen orientacions sobre la marxa de l'assignatura i sobre aspectes relacionats amb els continguts impartits fins ara, els aspectes metodològics de les classes, els materials, els recursos, etc. amb el clar objectiu que les seues apreciacions servisquen per reconduir i millorar la pròpia docència, amb un caràcter marcadament constructiu.

*** El portafolis docent**

És una de les estratègies que millor defineix la filosofia reflexiva de l'avaluació de la pròpia pràctica docent. És una eina que permet documentar evidències de les pràctiques educatives, així com dels valors associats a aquesta, acompanyada d'un procés de reflexió per a la millora de la mateixa pràctica i del desenvolupament professional (Lasa i Blain, 2004). Per tant, aquest instrument permet documentar evidències que realment siguin significatives en el desenvolupament de la tasca docent. Importa més el per què s'incorpora que el què.

*** Benchmarking**

És un instrument per a l'anàlisi de processos de qualitat en la docència. Va sorgir com una eina de competició eficaç entre persones, serveis, perquè qüestiona com es duen a terme els processos d'una organització i perquè, a més, busca millors pràctiques organitzatives per establir models de funcionament nous.

Per a l'anàlisi dels processos de qualitat s'intenta contestar preguntes que tenen a veure, segons Villar Angulo (2004, pàg. 582), amb:

—Què faig bé (satisfacció, productivitat, premis, etc.) comparat amb els altres?

—Com vull ser millor docent?

—Com ensenyen aquesta matèria uns altres professors?

—Com puc adaptar el que fan els altres a la meua assignatura?

—Com puc ser tan bo com el millor dels meus col·legues en l'ensenyament de la matèria?, etc.

Preguntes que ajuden a reflexionar i que crec que seria necessari compartir entre tots aquells professionals que imparteixen la mateixa assignatura.

* Avaluació per col·legues

És un dels instruments que millor pot ajudar el professor a formar-se. Cal destacar que, moltes vegades, els docents tenim una sèrie de costums, d'hàbits tan assumits, inconscientment, que no ens n'adonem i necessitem agents externs per a la millora de la pràctica educativa. En aquest sentit, com assenyala Keig (2000), aquest procés de revisió col·laborativa dut a terme per col·legues ha d'incloure oportunitats per conèixer i com ensenyar més eficaçment, suggeriments amistosos i crítica constructiva, rebre ajuda d'assessors, formar-se en aquells aspectes que siguin necessaris per a desenvolupar processos de qualitat en la docència.

* Diari sobre les classes

Que permet portar un seguiment dels continguts treballats a l'aula, la metodologia desenvolupada, les idees prèvies que presenten els alumnes, etc., analitzar de manera rigorosa algunes de les preocupacions docents del que passa i els sentiments que produeixen les diferents experiències educatives esdevingudes a classe.

6. Avaluar per innovar en les organitzacions escolars. Innovació i millora gràcies a l'avaluació

Com s'ha comentat anteriorment, l'avaluació s'entén com un procés de reflexió que facilita la millora, el canvi i, al capdavall, possibilita la innovació. Els centres escolars s'han constituït en els últims temps en un espai molt important en els processos de canvi i innovació que passen, indubtablement, per processos d'avaluació. És per això que creiem necessari parar-nos a analitzar algunes de les qüestions bàsiques relacionades amb l'avaluació i la innovació educativa.

En aquests moments, termes com canvi, qualitat, millora de l'ensenyament, innovació educativa, professionalitat del professorat, avaluació, investigació per al canvi, etc. són reiteradament en l'àmbit de l'educació. Aquest nou llenguatge no és sinó un reflex del que succeeix a la societat. Hem viscut un temps en què la consolidació del model sorgit de la revolució tecnològica dóna pas a un altre model basat en les xarxes de comunicació i en el qual hem d'adaptar-nos a la complexitat, a la incertesa, a la participació, a la construcció col·laborativa del coneixement, a aprendre al llarg de tota la vida.

En el llibre *L'escola del futur: Cap a nous escenaris* (Calatayud, 2009), ens hem referit al nou paradigma comprensiu, sociocultural i interaccionista que respon a les noves exigències d'una societat en què l'únic que roman és el canvi. El món està canviant a massa velocitat perquè ens quedem quietes. El canvi és inevitable i els centres docents han d'estar preparats per acoblar-se a les necessitats de la societat, marcades per un futur desconegut i incert. Ara bé, aquest canvi s'ha d'entendre com a formació, professionalització del professorat i creixement personal, professional i institucional.

Senge va proposar el concepte d'organització intel·ligent i va plantejar com una de les seues característiques constituents la necessitat de generar mecanismes permanents d'aprenentatge complex per poder respondre oportunament als requeriments dels mitjans i contextos canvians i indeterminats. En aquest sentit, Aldana (1995, pàg. 50) creu que per afrontar adequadament les paradoxes del caos es necessiten organitzacions intel·ligentment innovadores que puguin adaptar-se de manera imaginativa i permanent als canvis. Des del nostre punt de vista, afegiríem que per adaptar-se a aquests canvis l'avaluació es converteix en un instrument per a la innovació i la millora.

Enfrontar-se a la complexitat i a la incertesa requereix organitzar espais dissímils que convisquen en temps i ritmes diferents, de manera que l'organització tinga la suficient agilitat i versatilitat per transformar-se, amb la possibilitat de discernir permanentment què val la pena conservar i què cal modificar. Entre aquests diversos espais, Aldana, basant-se en la metàfora de la metamorfosi de la papallona, proposa el següent:

—“Planter d'idees.” Implicaria dissenyar mecanismes de participació en els quals qualsevol idea és benvinguda i en què qualsevol membre de l'organització se senta animat a contribuir amb les seues idees i somnis.

—Grups dedicats a preparar-se per afrontar allò nou, que reben entrenament sobre les competències de futur requerides per l'organització i que busquen informació sobre factors externs i interns que orienten el canvi.

—Els “espais crisàlide”. Grups autodirigits que desenvolupen projectes innovadors per sorprendre els clients, o redissenyen l'organització o proposen “escenaris-aposta” cap als quals l'organització ha d'enfocar les seues energies.

—Millora permanent del que existeix, mitjançant el disseny de mecanismes que permeten prendre el pols al medi i trobar oportunitats de millora i optimització, així com identificar aliats, enfortir relacions, etc.

Les organitzacions innovadores s'han de caracteritzar per una gran flexibilitat i mobilitat. El paper del líder formal en aquest tipus d'organitzacions és el de dissenyar aquest entramat de relacions sense perdre de vista la totalitat, i generar condicions de diàleg i interdependència entre els diferents equips per aconseguir un canvi sincronitzat.

Els centres docents, com qualsevol organització, estan sotmesos als requeriments d'un entorn canviant. Adaptar l'entorn i respondre a les seues demandes és una de les tasques ineludibles de qualsevol institució escolar que vulga actuar satisfactòriament.

Habitualment s'usen indistintament juntament amb el vocable *avaluació* els termes *innovació*, *canvi*, *millora* i *renovació*. Però, encara que siguin sinònims, no sempre un pot substituir els altres en un enunciat ni tampoc són intercanviables en tots els contextos, per tant, com que formen un camp semàntic sabem que tots comparteixen un significat comú però cada un té uns trets significatius que el diferencien dels altres. Motiu pel qual és útil tractar de diferenciar el contingut significatiu que hi ha darrere de cada un d'ells.

No ens detindrem a recopilar-ne les diferents definicions des d'una perspectiva etimològica, històrica i conceptual, treball excel·lentment dut a terme per Torre (1997a, pàg. 37-58) i Rivas (2000, pàg. 17-20). Solament ens aproximarem a aquests conceptes per aclarir el contingut significatiu que hi ha després d'aquests termes que, com hem comentat anteriorment, estan relacionats amb el vocable d'avaluació.

La idea de canvi, de millora, de perfeccionament ens introdueix de ple en el fenomen de la innovació educativa. Fenomen que s'ha d'entendre com a complex. En aquest mateix sentit, confirma Escudero (1995, pàg. 15) que “la innovació educativa és un fenomen summament complex, en gran mesura inaprehensible, subtil i controvertit, polivalent i susceptible de discórrer per adreces no només diferents, sinó fins i tot contradictòries. Té moltes cares i dimensions, implica alhora qüestions substantives (què s'innova, per què i per a què) i unes altres de caràcter més processual (com innovar, quines són les possibles condicions i els mecanismes que intervenen en la seua generació, desenvolupament i consolidació o finiment). Per això és resistent a qualsevol afany simplista i esquematitzat, siga del signe que siga”.

*** Avaluar per canviar**

En les organitzacions escolars entenem per canvi un procés conscient i intencional mitjançant el qual la institució es proposa processos de millora en la seua adaptació a l'entorn i en l'eficàcia de la seua acció. Aquest és el sentit que González i Escudero (1987, pàg. 15) donen a aquest terme: “el canvi educatiu pretén una alteració més o menys planificada de les condicions i pràctiques escolars, i aquesta alteració queda atrapada pel

contingut axiològic d'una suposada direccionalitat cap a la millora". Popkewitz (1994, pàg. 13), des d'una visió sociocrítica, afegeix al concepte de canvi el component de confrontació, que cal entendre com a ruptura amb el passat i amb el que sembla estable i natural en la nostra vida social. En opinió d'aquest autor, una ciència del canvi ha de preocupar-se per investigar els assumptes sistemàtics que ens mostren els esdeveniments socials i utilitzar mètodes apropiats per trobar respostes a la modificació. En aquest sentit, l'avaluació actua com a promotora del canvi en les institucions escolars perquè ajuda a reflexionar i a comprendre el que funciona i el que no funciona.

Tejada (1998, pàg. 26) assenyala com a trets específics del canvi en educació els següents:

- Qualsevol modificació no evolutiva que es produeix en la realitat de l'educació. La intencionalitat és la seua característica base. Per tant, el canvi educatiu està justificat per la intenció de perfeccionament del sistema.
- La reforma, la renovació i la innovació són formes especials del canvi.
- El canvi educatiu implica una acció deliberada. Això vol dir que és planificat, fet que comporta la configuració d'un procés, en el qual es distingeix, segons Haverlock i Huberman (1980, pàg. 52): a) un input que entra al sistema educatiu procedent de l'entorn; b) un ordre o seqüència de moments en què l'*input* s'introdueix en el sistema i aquest s'adapta a la nova aportació; c) una transformació en el sistema receptor que significa una millora, i d) un *output*, els efectes esperats o les conseqüències derivades. Per tant, des d'aquesta òptica, cal considerar la innovació com un procés i també com el resultat, és a dir, el producte de l'activitat innovadora.
- El canvi i la innovació són fenòmens tècnics. És a dir, comporten determinats patrons i procediments d'acció i desenvolupament, que es materialitzen en pràctiques i tecnologies organitzatives i personals.
- El canvi és resultat d'una certa energia del sistema que necessita ser canalitzada perquè resulte positiva.
- El canvi no es dona de manera aïllada, passa en una realitat, l'educativa, que està formada per múltiples sistemes interrelacionats entre ells: macroestructura (societat, sistema educatiu), microestructura (òrgans, persones) i incideix en els diferents àmbits del centre escolar (curricular, administratiu, govern institucional, personal, etc.).

Torre (1998d, pàg. 12-25) assenyala com a paràmetres per analitzar el canvi humà: la naturalesa del canvi, la direcció, la intensitat, la consistència o permanència i l'impacte o ressonància. Vegem algunes de les seues consideracions:

- Naturalesa del canvi. Els canvis educatius són fruit de la interacció de condicions biològiques, psicològiques i socioculturals. Centrant-se en l'àmbit educatiu, S. de la Torre diferencia quatre categories, vinculades a les dimensions humanes: cognoscitiva

(coneixements), emotiva (actituds), efectiva (habilitats) i volitiva (hàbits). Es tracta de canvis diferents que responen a potencials diferenciats: saber, actuar, sentir i voler.

- Direcció. El canvi pot ser positiu, destructiu, neutre i creatiu.
- Intensitat i permanència. Des d'aquesta dimensió, que afecta els coneixements, les actituds, les habilitats i els hàbits, el canvi pot ser superficial (té a veure amb el comportament extern), sostingut (canvi consistent i durador), intens (difícilment s'arriba per evolució, té lloc per incidents o situacions noves o mitjançant un esforç continuat) i profund (posat de manifest en la transferència de coneixements i habilitats adquirides en unes altres situacions diferents, en el desenvolupament de capacitats de nivell superior, en el compromís actitudinal amb tasques i persones).
- Impacte o ressonància. Es refereix a l'efecte o les repercussions del canvi. L'impacte és una espècie d'ona expansiva que s'estableix en quatre nivells: personal, grupal, institucional i social.

* **Avaluar per millorar**

Com ja hem comentat al llarg d'aquesta dimensió, l'avaluació s'entén com un procés de recollida d'informació, valoració i judici de valor que possibilita la presa de decisions que conduïsquen cap a la millora. El terme *millora* s'utilitza normalment per descriure formes específiques de canvi i respon a l'interès per la qualitat. Segons Hopkins (1994), la millora no es refereix simplement a innovació o canvi, sinó que tendeix a incorporar alguna estratègia dirigida a la implementació centrada en l'escola com a organització.

Hem d'advertir que quan es parla de millorar o resoldre un problema en educació no vol dir que qualsevol problema d'una aula o del centre es pugui resoldre de la mateixa manera i d'una manera satisfactòria. Les situacions educatives són complexes i els canvis no es produeixen mitjançant accions simples. Normalment, es requereix el desplegament d'un determinat nombre d'accions coordinades i planificades en diferents àmbits (personal, relacional, gestió, etc.). D'altra banda, no s'han d'esperar resultats de manera immediata. Els canvis solen fer el seu efecte a mitjà o llarg termini. A més, s'ha de tenir en compte que en les situacions educatives i en les accions dutes a terme pot haver-hi efectes col·laterals no previstos, la incidència es manifestarà en una escala més àmplia. Efectes que cal preveure segons siguin els nostres propòsits educatius.

* **Avaluar per innovar**

És el terme més polisèmic, ja que s'utilitza tant en un sentit ampli, i llavors és equivalent a canvi, per exemple en l'expressió "innovació educativa", com en un altre més restringit, com en "proposta d'innovació". En aquest apartat ens referirem a la innovació en la seua segona accepció. Rivas (2000, pàg. 20) defineix innovació com "la incorporació d'una cosa nova dins d'una realitat existent, en virtut d'aquesta resulta modificada". Diferència entre

“innovacions externament induïdes” i “innovacions internament generades”, ja que la innovació pot resultar de l’adopció i introducció a l’escola d’alguna cosa ja existent fora (objecte, procediment, contingut), però també es pot generar a l’interior de la institució escolar, en solucionar un problema o satisfer una necessitat interna.

Aquesta segona modalitat és la més destacada per la investigació actual, es tracta de la “centrada en l’escola”: diagnòstic i solució de problemes, desenvolupament organitzatiu, autorevisió escolar, desenvolupament professional docent a l’escola, acció-investigació docent en el exercici de l’ensenyament, són diferents estratègies en què es desenvolupa aquesta modalitat i en què l’avaluació té un pes molt important com a procés d’investigació i desenvolupament professional del professorat.

Per a Angulo (1994b, pàg. 367): “innovació suposa una idea percebuda com a nova per algú i, al seu torn, la intenció que aquesta novetat siga acceptada”. Des d’una visió interpretativa, allò important és el que la gent considera important.

Innovar no és una cosa instantània, que passa de manera inesperada, sinó un procés rigorós que té per objectiu canviar, anticipar i fer alguna cosa diferent que encara no ha passat als altres. Es tracta d’un procés de transformació gradual cap a una cultura que propicie la disposició a indagar, descobrir, reflexionar, criticar, canviar. Innovar requereix un fonament reflexiu, crític i deliberat sobre què canviar, en quina direcció, com fer-ho i amb quina política de recursos. Innovar és mantenir una batalla contra la rutina i usual, que trau les persones de la zona de comoditat en què la força dels fets els fa refugiar-se. Donat que la innovació és un procés de construcció institucional i personal i es produeix quan s’ha creat una atmosfera i un ambient propicis a eliminar la resistència al canvi, i, a més, s’ha sabut construir una visió de futur. En aquest sentit, i des d’una perspectiva comprensiva, Tejada (1998), que entén la innovació com un procés de gestió del canvi, afirma que “la innovació no és un procés cec o atzarós, sinó deliberat, intencional i planificat”.

6.1. La innovació en les organitzacions escolars lligada a processos d’avaluació

Al llarg dels comentaris anteriors ens hem adonat que tot canvi ha d’estar basat en una justificació explícita (avaluació pròpia). Ha d’anar acompanyat de sistemes de documentació, supervisió i avaluació, que permeten incorporar els reajustaments necessaris sobre el propi canvi, i ha de ser avaluat al final del procés per analitzar-ne l’efectivitat i la pertinença. És en aquest sentit que realment afirmem que la innovació està lligada a processos d’avaluació.

A més d’aquest tret, Zabalza (1998, pàg. 6-8) n’assenyala uns altres que estan molt relacionats amb el que realment suposa dur a terme una bona innovació escolar. Alguns d’aquests trets són els següents:

- **Obertura.** Important condició de tot professional que s'oposa a la rutina i esclerosi d'actituds, coneixement i destreses. L'obertura està lligada a la flexibilitat i a la capacitat d'adaptació.
- **Actualització.** Té a veure amb la posada al dia. En introduir models i formes d'actuació nous es tracta de posar al dia els sistemes d'ensenyament incorporant els nous coneixements i recursos disponibles. L'actualització s'oposa a l'estancament, a la capacitat d'evolucionar.
- **Millora.** És el compromís de tota innovació, suposa la superació de la situació anterior, ja que amb ella es pretén passar de la situació anterior (pitjor) a la nova (virtualment millor).
- **Practicitat.** Entesa com a viabilitat (possibilitat efectiva que siga duta a terme) i com a accés a productes pràctics (que incorpore components tangibles).
- **Combinació de components doctrinals, personals, organitzatius i culturals.** No hi ha innovació sense professors innovadors que la duguen a terme, els professors són la peça clau de la innovació, però tampoc n'hi ha si no hi ha condicions organitzatives que la facen possible, i el mateix es pot dir de la dimensió cultural: és difícil que prosperen innovacions i processos de millora en les institucions escolars si no es produeix com a condició prèvia l'existència d'una cultura preocupada per la qualitat de l'ensenyament i favorable a introduir les modificacions necessàries per assolir-la. Com afirma Escudero Muñoz (1992), qualsevol projecte de canvi educatiu necessita trobar, o generar, aquest cert clima organitzatiu com a condició indispensable per a la incidència efectiva i significativa en les pràctiques i els processos que pretén millorar.
- **Formalització del projecte.** Qualsevol iniciativa d'innovació ha de comptar amb un projecte escrit on es descriu i detalla el previsible desenvolupament d'aquesta, ja que l'existència d'un document escrit ajuda a pensar per avançat tot el projecte, converteix la iniciativa en una cosa compartida i pública, permet confirmar tant la coherència com la viabilitat de l'intent i constitueix una mena de compromís formal sobre el desenvolupament de la innovació proposada.
- **Incorporada al currículum.** Si les innovacions es plantegen amb sentit en si mateixes, com a experiències autorreferides, són accions aïllades, puntuals, en aquest cas la seua aportació serà marginal i no acaba afectant l'educació en el seu conjunt. Les bones innovacions han d'estar destinades a ser incorporades al projecte educatiu del centre, a aparèixer com a part de l'oferta educativa del centre.

Tot procés de canvi en una organització afecta bàsicament quatre camps:

- Canvi d'actituds col·lectives.
- Canvi en els plantejaments teòrics i en la reflexió pràctica.
- La posada en escena de noves pràctiques, noves maneres de fer les coses.

—La consecució de noves habilitats per les noves pràctiques.

Per tant, el canvi en els centres escolars ha d'afectar tots els àmbits que constitueixen el seu sistema intern:

—Els valors, objectius i propòsits.

—Les estructures (òrgans, funcions).

—El sistema relacional: comunicació, participació, presa de decisions.

(Dimensions molt importants que formen part de la institució escolar entesa com a organització.)

A més de ser conscients dels trets d'una bona innovació escolar, s'han de tenir present, també, les contradiccions més usuals que planteja el procés d'innovació. Entre elles, Zabalza (1998, pàg. 14-19) diferencia entre dos grans camps de contradiccions en la innovació en els centres. És a dir:

* Un primer camp de dilemes profunds en el qual s'entrecreuen elements de la política educativa i del model curricular, i que constitueixen el context ampli de les innovacions. En certa manera, aquests dilemes i contradiccions formen part de la naturalesa pròpia dels processos educatius, com ara: la disjuntiva entre autonomia i control, la contradicció d'interessos entre els col·lectius implicats, el dilema entre el currículum oficial i la originalitat, etc.

* Un segon camp, que anomena “dilemes domèstics”, es refereix a les dificultats inherents al context proper de desenvolupament de les innovacions. Tenen a veure més amb la cultura de cada institució i amb la forma i els trets que les innovacions adquireixen en cada situació i context.

6.2. L'avaluació de les condicions i els recursos bàsics per a la innovació en els centres escolars

Com hem comentat en els apartats anteriors, l'avaluació es converteix en un instrument imprescindible per iniciar processos d'innovació en les organitzacions escolars. A més d'un procés d'avaluació rigorós i coherent, hi ha una sèrie de determinades condicions per facilitar el canvi organitzatiu en els centres. Entre aquestes, destaquem, per exemple, les següents:

—Una motivació forta de voler canviar una situació que es percep indesitjable o millorable.

—La participació de les persones clau. L'equip directiu ha de ser el promotor del canvi.

—La formació d'una xarxa entre les persones compromeses en el procés.

—Petites experiències d'èxit, ja des del principi, per poder adquirir confiança que les coses van per bon camí.

—Un marc conceptual que avale el procés de canvi (objectius clars, agents de canvi ben ensinistrats i compenetrats, un pla flexible).

—Un procés d'execució amb un ritme degudament compassat: ni massa rapidesa ni excessiva lentitud.

Zabalza (1998, pàg. 19-20) assenyala quatre elements perquè tota innovació educativa tinga èxit: estructures, informació, avaluació i formació. Encara que ni tan sols aquestes condicions garanteixen que la innovació supere totes les dificultats que apareixeran al llarg del seu desenvolupament, sí que veiem que l'avaluació juntament amb l'estructura del centre es converteix en una peça clau. A continuació, es comenten algunes d'aquestes condicions:

- Modificacions en l'estructura del centre escolar. Una vegada posada en marxa la proposta innovadora, cal introduir-hi aquells reajustaments en l'estructura que possibiliten el desenvolupament de la innovació. Com que les innovacions no sobreviuen si no hi ha qui les defense, cal crear “estructures de suport” que es facen càrrec del seguiment i la solució de les possibles dificultats que vagen sorgint. Zabalza també assenyala uns altres factors del centre escolar que tenen una gran potencialitat innovadora i condicionen les possibilitats en què puguen dur-se a terme en bones condicions les propostes innovadores, aquestes són: el lideratge, les estructures de coordinació, la cultura organitzativa i el clima de les relacions interpersonals. Variables, com sabem, molt importants de l'escola com a organització.

- Informació. En les primeres fases de les innovacions cal dedicar molt de temps a informar. El procés d'informació millora el projecte mateix, ja que permet incorporar suggeriments, d'altra banda les reunions i les discussions col·lectives fan l'efecte d'expandir les idees.

- Avaluació. Només a través de l'avaluació s'està en condicions de tenir una clara i sistemàtica idea de com es va desenvolupant el procés. L'avaluació requereix crear els mecanismes necessaris per: aclarir quina informació cal recollir, en quins moments ha de ser recollida, qui l'ha de recollir, com han de ser registrades les dades, com han de ser discutides les dades obtingudes i la manera d'abordar les decisions que corresponguen.

- Formació. No hi ha innovació possible sense una formació específica per dur-la a terme. És improbable que el professorat faça coses diferents de les que sol fer només per un acte de voluntat o per una recomanació. Per fer alguna cosa diferent el primer que es requereix és “voler fer-ho” (component actitudinal) i a continuació “saber fer-ho”, capacitat que només s'adquireix amb la formació. Per això “és desitjable que tota proposta d'innovació incloga sempre una proposta paral·lela de formació per a la innovació en general i per aquesta en

particular” (Zabalza, 1998, pàg. 20). Aspectes que ja han estat tractats en la dimensió de formació (capítol 11, a aquest em remet).

Seria interessant per concloure aquest apartat recordar les recomanacions de Pink recollides per Fullan (1992) sobre el que cal evitar en els processos d’innovació en els centres escolars:

- Estar més pendents dels productes que dels processos.
- Confiar els canvis exclusivament en els equips directius.
- Buscar solucions ràpides i consolidades.
- No dur a terme tasques de suport i seguiment.
- Voler resoldre més del que es pot tenint en compte els recursos disponibles.
- No tenir consciència clara de les limitacions del projecte.
- Sobrecarregar amb propostes d’actuació.
- Emprendre alguna cosa tot i la incompatibilitat entre els requeriments del projecte i les estructures organitzatives del centre.

Recomanacions a les quals afegiríem:

* La necessitat de dur a terme una bona avaluació que permeta veure els punts forts i febles de l’organització i dissenyar un pla d’avaluació que realment ajude a millorar i innovar allò que no està funcionant bé en la institució escolar. Tota innovació en les organitzacions ha d’abocar en algun tipus de millora personal o institucional. Si no hi ha canvi, no hi ha innovació. Per exemple, canvi referit a l’estil de direcció, el tipus de comunicació, el sistema relacional, a les relacions amb l’exterior, a la cultura del centre, etc. Aspectes que, com veurem en el proper apartat, poden facilitar o obstaculitzar el desenvolupament i la internalització de les innovacions.

6.3. Elements que faciliten i obstaculitzen la innovació educativa en les organitzacions escolars

En aquest apartat intentarem a grans trets delimitar les resistències al canvi més comunes en les institucions, així com els factors que en un centre escolar poden determinar la innovació. Per això, hem de ser conscients que la majoria de les vegades la institució escolar, com un sistema social, tendeix a conservar un estat d’equilibri-homeoestasi que li permeta dur a terme les operacions que condueixen a l’assoliment dels seus propòsits. Per tant, reaccionarà davant qualsevol alteració que pugui modificar el seu camí i tractarà de recuperar l’equilibri quan aquest s’haja alterat. Les forces que actuen, la resultant de les quals és la tendència a

l'estabilitat i la resistència a les alteracions, que en major o menor mesura suposa tota innovació, bàsicament són, com assenyala Rivas (2000), les següents: l'anomenada "resistència de manteniment", els llaços de reforç que lliguen els individus i els elements de les organitzacions, la feble articulació de l'organització escolar, la cultura institucional i la naturalesa estable o canviant de l'entorn social. Vegem en què consisteix cada una d'elles.

- La "resistència de manteniment" està relacionada amb la manera com les institucions escolars canalitzen la seua energia i inverteixen els seus recursos disponibles (humans, funcionals i materials). Aquesta il·lustra la tendència a l'estabilitat o la seua predisposició a introduir innovacions. En aquest sentit, la major part dels recursos i les energies es dediquen a operacions ordinàries del sistema, adreçades a l'assoliment dels seus propòsits habituals. I sol quedar molt poca porció d'energia i recursos destinats a accions de canvi i innovació. La posada en marxa de nous projectes innovadors requereix incrementar els recursos, esforços i temps o traure part dels destinats a la realització de les activitats ordinàries. Per això, per portar endavant una proposta d'innovació es requereixen, almenys, segons Rivas (2000, pàg. 67) aquestes condicions: a) claredat en els objectius, b) adscripció de recursos específics, c) fixació d'un temps límit. Uns altres autors, com Milers (1993) proposen, a més, la creació d'una nova unitat, dins de l'estructura organitzativa existent —unitat que pot ser temporal o permanent— per elaborar els nous programes, dissenyar les accions innovadores i impulsar la seua realització.

- Un altre tipus de resistència ve generat pels "llaços persistents de *feedback* i reforç que es desenvolupen i lliguen entre si els individus i els elements d'un sistema. (...) En general, quan la permanència dels individus en la institució és molt perllongada, més s'estabilitzen les formes d'interacció i els usos, i resulta més difícil la incorporació d'innovacions" (Rivas 2000, pàg. 67). Tot canvi comporta ansietat, incertesa i inseguretat, i implica desvinculació amb una cosa que era habitual i ordinària i sobre la qual es posseïa domini. Tot canvi, en principi, significa transitar per camins incerts, per "zones d'incertesa".

- La tercera força que afavoreix la persistència i restringeix la innovació estaria representada pel fet que els centres escolars són sistemes dèbilment articulats, és a dir, estan formats per una sèrie de parts o elements la connexió i interrelació de les quals és feble, on cada element manté una certa autonomia i identitat pròpia (Weick, 1976), per la qual cosa la coordinació i la presa de decisions és difícil. Paral·lelament, cal posar en relleu l'aïllament que caracteritza el treball de cada docent (la cultura individualista enfront de la col·laborativa).

- Una altra força —millor parlar d'un entramat de forces— està representada per la cultura institucional. El seu canvi suposa un "metacanvi", en la mesura que condiona tots els altres elements del canvi. En aquest sentit, Dalin (1993, pàg.144) assenyala que "els projectes més difícils de dur a terme en una escola són aquells que desafien la cultura escolar existent, siguen mètodes utilitzats per professors a les classes, les demandes dels estudiants, la qualitat de les relacions humanes, les maneres com els rols i les funcions es troben repartits o la manera com es prenen les decisions i es gestiona l'escola. Aquests canvis requereixen

freqüentment noves estructures, que poden presentar considerables resistències, per individus i grups, que es beneficien d'aquestes estructures existents”.

- Un altre grup de forces, vinculades tant a l'estabilitat com al canvi i a la innovació, està constituït per la naturalesa estable o canviant de l'entorn. Tant en l'entorn local pròxim com en el remot, el macrosistema social, pot donar-se o no una cultura general favorable al canvi, que propicie l'adopció i implantació d'innovacions en les organitzacions escolars.

El fet que una determinada innovació no s'implante en una institució escolar no és causat exclusivament per la resistència dels docents, ni tampoc és atribuïble directament a factors personals o de grup. Aquest fenomen s'ha de contemplar des d'un plantejament més ampli, en el qual la resistència personal a la innovació es considere un factor més entre el conjunt de factors que restringeixen la innovació, que poden tenir l'origen en qualsevol component del sistema social, del subsistema educatiu, de la institució escolar o de la combinació de diversos factors i les seues interrelacions.

Obstacles, resistències, rebutjos i bloquejos a la innovació són quatre modalitats de creixent oposició al canvi. Segons Torre (1997a, pàg. 126), els obstacles suposen una resistència passiva causada per elements no reflexius o accions no planificades (problemes d'espai, d'horari, de clima, manca de recursos, etc.). Les resistències impliquen una postura activa i conscient dirigida a frenar el canvi, sol procedir de persones o institucions afectades pel canvi i pot romandre latent, el rebuig representa una postura d'oposició i resistència oberta al canvi, el bloqueig significa els intents de paralització del canvi, provenen de forces d'ordre superior, amb implicacions ideològiques o polítiques.

En el nostre context, les modalitats de resistència a la innovació educativa han estat tractades per diversos autors: Rivas (1983, 2000), Pineda, (1991), Torre (1997a) i Tejada (1998). Autors que han argumentat que els factors que restringeixen la innovació educativa se situen en diversos àmbits i actuen des de diferents nivells en la seua tasca de limitar o obstruir les innovacions. És a dir:

- Factors restrictors que dimanen dels valors, les normes i les estructures del sistema social. Les estructures socials actuen facilitant o rebutjant determinades idees, que s'especifiquen en la comunitat local i es concreten en la comunitat escolar.
- Factors restrictors derivats del sistema escolar, com ara el grau de centralització, la forma d'exercici de l'autoritat, la uniformitat de les escoles, etc.
- Factors restrictors que emergeixen de l'organització, com ara la seua grandària, la seua estructura formal, les relacions de cooperació, les relacions amb l'entorn, etc.
- Factors restrictors que provenen de la pròpia naturalesa de l'educació i les peculiaritats de la tasca docent. Són limitacions específiques diferents de les que tenen lloc en uns altres sectors com el sanitari o l'industrial.

- Factors restrictors específics de cada tipus d'innovació.
- Factors restrictors que tenen l'origen en la 'resistivitat' dels professors, bé individualment o com a grups.

En relació amb els factors impulsors de la innovació educativa, partim de la idea que el professor és el principal actor de la innovació. Rivas (2000, pàg. 105-111) va dur a terme una investigació destinada a analitzar els factors que motiven els professors a plantejar-se la possibilitat d'emprendre innovacions i què els impul·leix a fer-les. Va trobar dos nuclis de factors estimuladors del comportament innovador: el primer està integrat pels "elements impulsors internament generats", és a dir, es tracta dels motius interns de la personalitat professional de l'innovador, el segon, "elements impulsors externament induïts", agrupa els factors originats en requeriments externs, que incideixen sobre el docent i l'indueixen a emprendre innovacions educatives d'influències externes.

Finalment, cal comentar que de tot el que hem desenvolupat anteriorment una idea està patent en el discurs: l'avaluació es converteix en una estratègia d'innovació. Hem observat com l'avaluació i la innovació són termes complementaris. En aquest sentit, Hopkins (1989) estableix tres tipus de relacions entre els dos termes:

- "Avaluació de la innovació" que suggereix un enfocament de control de resultats, encara que pot considerar-se també de visió humanística i holística.
- "Avaluació per a la innovació", entesa com a avaluació per a la millora.
- "Avaluació com a investigació", que fa referència a les estratègies de desenvolupament institucional a través de la investigació-acció, on l'avaluació constitueix l'eix del procés de la innovació.

A més, com és obvi, l'avaluació es fa necessària com a element d'informació constant per a qui estiga duent a terme processos de canvi i millora i, per tant, la innovació i la millora són termes que també apareixen vinculats als conceptes de qualitat i excel·lència . És per això que en el proper apartat incidirem en la importància de l'avaluació com a variable de qualitat en les organitzacions escolars.

7. L'avaluació com a variable de qualitat en les organitzacions escolars

"Es registra en el plantejament pedagògic mundial, cada vegada amb més freqüència, una mena d'associació entre els conceptes de qualitat i avaluació, i això es dona tant en les polítiques educatives (normativa) dels diferents països com en la producció científica dels investigadors que treballen en aquesta parcel·la del coneixement" (Medina i Cardona, 2000, pàg. 121).

Vivim en una cultura que potencia la qualitat com a objectiu prioritari de totes les organitzacions, però hi ha diverses teories i enfocaments sobre el que significa qualitat. I

falta consens per estimar la qualitat dels centres escolars, ja que qualitat és un criteri multidimensional, relatiu i contextual, que permet ser definit des de múltiples perspectives per diferents audiències amb interessos clarament diferents i amb situacions contextuais diferents (Cantó, 2004; Muñoz-Repiso i Murillo, 2003).

“El concepte de qualitat en educació admet tantes definicions com perspectives es poden adoptar respecte al concepte d’home, de societat i d’educació, és a dir, innumbrables. No obstant això, totes les definicions possibles coincideixen en dos aspectes intrínsecs a la noció mateixa de qualitat, en qualsevol camp al qual s’apliqui i mirat des de qualsevol òptica: la idea d’aconseguir bons resultats, siguin aquests els que siguin (eficàcia), i la existència d’un avanç, un canvi positiu, respecte a la situació anterior (millora)” (Muñoz-Repiso i Murillo, 2003, pàg. 13).

Aquesta preocupació per la qualitat no és sinó una extensió de la “cultura del mercat” a l’escola, afavorida pel nou tipus de centralisme exercit per les administracions educatives en relació al treball professional, i desenvolupa el concepte de qualitat dels serveis —en el nostre cas, el servei seria l’educació—. En aquest sentit, la millora de la qualitat de qualsevol servei ha de passar pel diagnòstic i la intervenció tècnica, que presumptament milloraran els objectius proposats. I des d’aquesta perspectiva, com assenyala Rué (1999, pàg. 39): “la millora de l’escola vindrà de la mà de la pressió que exercisca la ‘demanda’ i de la millora de l’eficàcia en relació a l’‘oferta’, així com de la gestió d’aquesta”. És a dir, s’estan adaptant bases conceptuals i valors propis de la cultura empresarial a una cultura tan diferent com és l’escolar.

Al llarg dels comentaris anteriors plantejats en aquest capítol, una de les idees fonamentals a les quals arribem és que necessàriament la qualitat passa per l’avaluació. L’avaluació té un paper transcendent en el procés d’aconseguir escoles de qualitat i, cada vegada més, se li atorga un paper rellevant com a instrument de millora de les institucions escolars. A més, l’avaluació dels centres està vinculada a la qualitat educativa d’aquests (Zabalza, 2001).

“Avui que es parla de qualitat és important vincular avaluació i qualitat. Possiblement, ni avaluació ni qualitat siguin significatives, si més no en educació, si són considerades peces independents l’una de l’altra. Els defensors dels models basats en la qualitat han insistit sempre a identificar l’avaluació com l’estructura bàsica dels processos orientats a la qualitat” (Zabalza, 2001, pàg. 270).

Com assenyalen Fernández i altres (2002), probablement, podem assegurar que la qualitat ha marcat una dels grans fites de les últimes dècades del segle XX primera dècada del XXI a les organitzacions escolars. Es podria fins i tot parlar de l’era de la qualitat. Unida a aquesta idea també, és clar, l’avaluació és una eina fonamental per a la millora integral i integrada dels centres educatius i, en definitiva, per la qualitat de les institucions.

“Els sistemes o models de qualitat, necessiten com a eina l’avaluació per valorar els criteris, dimensions, subcriteris, àrees o indicadors a través de les tècniques adequades en cada cas i atenent la naturalesa de l’objecte d’avaluació” (Fernández i altres, 2002, pàg. 356).

Per assolir escoles de qualitat és necessària l’avaluació. Aquesta es justifica perquè realment serveix per a la millora de les diferents dimensions que componen les institucions escolars (sistema relacional, cultura organitzativa, estructures, etc.).

És evident que per afrontar amb èxit els reptes que es proposen a les organitzacions escolars, tal com ja s’ha comentat en els capítols precedents, necessitem replantejar-nos l’educació en el seu sentit més ampli, així com també els diferents elements que la formen, no només en els seus processos sinó també en la seua estructura i organització. Necessàriament davant aquesta realitat, la qualitat es converteix en un referent actual per les institucions escolars. Com assenyala Martín (2003), la qualitat de determinar en un futur proper canvis importants per als professionals, fins i tot la pròpia transformació i existència de les institucions.

Qualitat entesa com un fet complex i com a construcció conjunta en què l’organització escolar i les dimensions que la configuren tenen una gran importància. Qualitat que, per descomptat, participa dels mateixos criteris de complexitat que defineixen les organitzacions. Relacionar les organitzacions escolars i la qualitat passa necessàriament per assumir la idea que cada institució ha de ser capaç d’autodiagnosticar i plantejar les estratègies de millora i reptes de qualitat amb què se sent identificada com a organització i construcció social (Martín, 2003; Santos Guerra, 2003).

“Totes les institucions educatives han de plantejar amb urgència el seu paper com a servei educatiu que presten, canvi en el sistema de relacions, marcant prioritats i establint processos de millora amb un clar objectiu: millorar la qualitat del servei que ofereixen i respondre amb qualitat a la missió que tenen encomanada i que lliurement han acceptat” (Martín, 2003, pàg. 9).

“L’organització escolar té incidència en la qualitat del procés educatiu per diversos camins. No només com un element condicionant dels fenòmens (reticent o estimulador), sinó com un element substancial en què s’arrelen processos intrínsecament vinculats a allò educatiu. És més, l’organització pot ser un factor propulsor de la qualitat i una arma revolucionària en la consecució dels canvis que la facen possible” (Santos Guerra, 2003, pàg. 35).

Per exemple, alguns dels principis de qualitat proposats per Martín (2003) que han d’assumir les organitzacions escolars són, principalment, els següents:

* Entendre la qualitat lligada a les persones que treballen en la institució escolar, d’ací la importància del sistema relacional. En aquest sentit, la qualitat es genera des del treball en equip i la participació conscient i voluntària, des de la implicació d’agents i usuaris en metes comunes, destacant el valor individual i col·lectiu de la persona, com a agent i destinatari de la qualitat. Per tant, la qualitat requereix compromís i clima de treball favorable. A més, “va

unida al respecte, la confiança, la participació i satisfacció, al desenvolupament i creixement personal com a referent del creixement, evolució i canvi de l'organització" (pàg. 11).

* Considerar l'usuari com un referent fonamental, així com la satisfacció o insatisfacció d'aquest com un predictor principal de la qualitat en el servei, etc.

Com ja hem comentat anteriorment, l'avaluació és l'eina per assolir nivells de qualitat. En l'actualitat, una majoria d'institucions escolars estan implantant plans d'avaluació, vinculats a models de qualitat. Com podem observar, tots els models de gestió de qualitat total estan basats en processos d'autoavaluació. Uns altres models com els d'assegurament de la qualitat (normes ISO) inclouen les anomenades auditories de primera part, que són essencialment processos d'autoavaluació, com a requisit per passar a avaluacions externes que permeten obtenir la certificació (Fernández i altres, 2002). Al moviment de gestió de la qualitat total se li ha dedicat un apartat especial en un altre dels capítols anteriorment desenvolupats. A ell em remet.

8. Consideracions generals. Com a conclusió

Al llarg d'aquest capítol ens hem centrat en la importància que concedim a l'avaluació com a estratègia de millora, de reflexió i canvi en les organitzacions. Hem defensat l'avaluació com a part d'un procés de millora de l'organització mateix i de la necessitat d'integrar l'avaluació en la cultura de l'organització. Hem apostat per l'autoavaluació institucional com a procés d'aprendre de la pròpia pràctica per millorar l'acció educativa del centre, ja que la considerem una bona alternativa que ofereix l'oportunitat de comprendre el funcionament del centre, per emprendre accions de millora en aquells aspectes organitzatius que es consideren prioritaris.

A més, hem pretès oferir l'oportunitat als docents de reflexionar sobre el valor positiu que en si mateix tanca l'avaluació com a "procés facilitador" per millorar la pràctica docent. Adreçar la mirada vers l'avaluació com a procés sistemàtic per a la millora educativa comporta la idea de l'avaluació com a ajuda, creixement i desenvolupament personal i professional.

Des del meu discurs, he incidit en la idea d'apostar per una avaluació:

* Com a recurs d'investigació i de formació perquè en ella mateixa és una forma d'aprenentatge.

* Que està al servei de qui ensenya i de qui aprèn per fer-la més reflexiva i per fer-ne un instrument de millora.

En resum, he incidit en diversos blocs temàtics d'interès per a la formació dels futurs mestres que tenen a veure amb:

—Ser conscient dels aspectes principals de l'avaluació, de la complexitat i dificultat d'aquesta a l'hora d'avaluar les institucions escolars.

—Potenciar en els estudiants l'adquisició d'una mínima cultura avaluadora que ajude a anar consolidant els supòsits educatius en què es fonamenta l'avaluació de centres: ajudar a millorar el servei públic de l'educació i el funcionament del centre en vista a anar assolint graus més importants de qualitat.

—Que l'alumnat siga conscient que hi ha una gran relació entre processos d'avaluació, de reflexió i innovació, i desenvolupament professional.

—Presentar els aspectes més importants de l'avaluació dels centres en relació amb els paradigmes d'organització escolar.

—Valorar el que implica fer una avaluació de centres des del vessant extern i intern.

—Conèixer i valorar els diferents models i instruments, etc. que hi ha a l'hora d'avaluar els centres.

—Identificar les fases i supòsits en què es dona suport al procés d'autoavaluació del centre escolar, entès com a desenvolupament professional i millora de la qualitat.

—Ser conscient dels factors i aspectes que poden obstaculitzar o afavorir la millora dels centres a través de processos autoavaluadors.

—Assumir que per canviar i innovar en les institucions escolars es fa cada vegada més necessari integrar l'avaluació en la cultura de l'organització.

—Reflexionar sobre la relació que hi ha entre avaluació, canvi, millora, qualitat i innovació.

I, finalment, cal dir que les aportacions fetes en aquest capítol sorgides i nascudes des de la pràctica professional com a docent i assessora de formació del professorat ens indiquen el camí que hem de seguir, ara és qüestió d'anar caminant. La professionalitat i les exigències de més qualitat de l'ensenyament ens impulsaran a adreçar-nos cap a l'avaluació de la pràctica docent i del centre educatiu com a procés sistemàtic per a la millora educativa. Un desafiament al qual els convida.

—Referències bibliogràfiques

- AIRASIAN, P. i GULLICKSON, A. (1998): *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ANGULO, J. F.; BARQUIN, J. i PÉREZ, A. (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BALL, S. (1987): “Staff during the teachers’ industrial action: context, conflict and proletarianisation”. *British Journal of Sociology of Education*, núm. 9 (3).
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2009): *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Màlaga: Aljibe.
- CALATAYUD, A. (2008): *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- CALATAYUD SALOM, A. (2007): “La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo”, en: CALATAYUD, A. (dir.): *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CALATAYUD SALOM, A. (2005): “La evaluación de equipos de profesores”, en AADD: *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CALATAYUD SALOM, A. (2004): “La evaluación interna de los departamentos didácticos”, en AADD: *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CALATAYUD SALOM, A. i PALANCA, O. (1994): *La Evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CALATAYUD SALOM, A. (1998): *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*. València: Universitat de València.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000b): “Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas”, en AADD: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó-Laboratorio Educativo.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000d): “La cultura de lo efímero en la evaluación docente”. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, núm. 662. <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/662/tribuna.html>> (20 de Septiembre del 2000).
- CALATAYUD SALOM, A. (2004^a): “La formación permanente del profesorado. Acercamiento de los condicionantes que determinan el impacto de la formación ¿Utopía y realidad?”. *Revista: Educadores*, núm. 211.
- CALATAYUD SALOM, A. (2008a): “Establecer la cultura de la autoevaluación”. *Padres y Maestros*, núm. 314, pàg. 30-35.
- CALATAYUD SALOM, A. (2002): “El mito de la autoevaluación docente”. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, núm. 712. <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/712/tribuna.html>>.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000b): “L’autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora”. *GUIX*, núm. 264.
- CALATAYUD SALOM, A. “La alergia a la evaluación del profesorado”. *Periódico Profesional de la Enseñanza: Magisterio Español*, núm. 11.433 (22 de setembre de 1999).
- CALATAYUD SALOM, A. (2001): “La evaluación docente. Invitación a la reflexión”. *Actualidad Docente*, núm. 217, pàg. 5-6.

- CALATAYUD SALOM, A. (2000c): "La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria". *BORDON*, vol. 52.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2003): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- DE MIGUEL, A. (1991): *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- FULLAN, M. (1993): *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- GAIRÍN, J. (2009): "Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación", en J. GAIRÍN (ed.): *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid: MEC.
- HAERTEL, E. H. (1991): "News forms of teacher assessment". *Review of Research in Education*, núm. 17, pàg. 3-30.
- HARGREAVES, A. (1991): *Cultures of Teaching*. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- IWANICKI, E. F. i McEACHERN, L. (1984): "Using Teacher self-assessment to identify staff development needs". *Journal of Teacher Education*, núm. 35 (2), pàg. 38-42.
- JIMENEZ, B. (2000): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- KEIG, L. (2000): "Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, núm. 14 (1), pàg. 67-87.
- LASA, P. i BLAIN, C. (2004): "El portafolio docente". *Revista de Organización y Gestión Educativa*, núm. 6.
- MONTERO, L. (1996): "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado", en AADD: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MORRISH, I. (1978): *Innovación y cambio en la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- NEVO, D. (1994): "How can teachers benefit from teacher evaluation?". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, núm. 8, 2, pàg. 109-117.
- PORLAN, R. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- PRIETO NAVARRO, L. "¿Es calificar el fin último de la educación, o hay otros objetivos". *Periódico Magisterio Español* (24 de març de 2004).
- REVENGA, A. (2002): "Investigación-acción en la enseñanza secundaria", en: F. IMBERNON: *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B.: "Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente", en AADD: *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- SMYTH, J. (1989): "A critical Pedagogy of classroom practice". *Journal of Curriculum Studies*, núm. 21 (6), pàg. 483-502.
- SOLABARRIETA, J. (1996): "Modelos de autoevaluación del profesor", en AADD: *Evaluación educativa. Evaluación Institucional*. Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- VILLAR, L. M. (2004): "Autovalorese", en L. M. VILLAR ANGULO (coord.): *Programa para la mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson.
- ZEICHNER, K. M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en AADD: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- ZUBIETA, J. C. i SUSINOS, T. (1991-1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

CAPÍTOL 4: EL CENTRE ESCOLAR COM A “UNITAT BÀSICA” DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT, DE DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL I D’INNOVACIÓ EDUCATIVA

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Professora Titular d’Universitat

Facultat de Magisteri

Universitat de València

GUIÓ

0. Introducció

1. El centre escolar com a lloc de Formació Permanent del Professorat

1.1. Reconceptualització del concepte de Formació Permanent del Professorat

1.2. Tradicions en la Formació Permanent del Professorat

1.3. La Formació del Professorat centrada en l’escola

2. El centre escolar i la Formació Permanent del Professorat com a estratègia per al canvi, el desenvolupament professional i la innovació educativa

2.1. La Formació del Professorat i el desenvolupament professional

2.2. La Formació del Professorat, la innovació educativa i el canvi en la cultura professional

3. Algunes consideracions finals

—Referències bibliogràfiques

0. Introducció

En el llibre *L’escola del futur* (Calatayud, 2008) es plantegen els nous reptes que actualment s’estan reclamant a l’escola. També s’hi fa al·lusió al fet que el centre escolar ha d’assumir

una funció molt important: la d'esdevenir un espai per a la reflexió i per a la formació permanent del professorat. Com assenyala Cardona (2001), la institució escolar és la unitat bàsica de formació permanent del docent i en ella l'organització escolar té un paper transcendental en tant que facilita i impulsa la formació. A continuació, descrivim on s'incideix en la idea: en com el centre constitueix una organització clau en el desenvolupament professional i formatiu del professorat així com en una organització al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

1. El centre escolar com a lloc de Formació Permanent del Professorat

“Si el centre escolar, a més del lloc de treball, ha de ser la unitat bàsica de formació i innovació, ho serà si en el seu si té lloc un aprenentatge institucional o organitzatiu, és a dir, si l'entorn i les relacions de treball ensenyen i l'organització com a conjunt aprèn, a partir de la seua pròpia història i memòria com a institució” (Bolívar, 1999, pàg. 121).

Nombroses investigacions en els últims anys sobre organitzacions han demostrat que el desenvolupament professional dels docents dins del centre escolar és molt difícil si en aquest no s'impulsen plans i programes de desenvolupament des del seu disseny i funcionament com a organització (desenvolupament organitzacional). A més, també s'ha posat de manifest que el discurs sobre el canvi i la innovació educativa es caracteritza per reconèixer el paper fonamental que el centre exerceix en el desenvolupament curricular. Com comenta San Fabián (1992), les principals perspectives actuals d'innovació educativa tenen importants implicacions directes en la manera d'entendre el centre escolar com a lloc de treball, bé dirigint cap a la seua transformació o bé considerant aquest un requisit de la innovació. A més, ara per ara, en el camp de la política i l'administració educativa, assistim segons Bolívar (2004b), “al descobriment del centre escolar com a espai privilegiat de coordinació i regulació del sistema d'ensenyament i com a lloc estratègic per al canvi educatiu mateix” (pàg. 100). Així mateix, es destaca la institució educativa com a lloc de formació prioritari. En aquest sentit, com assenyala Imbernón (2007), l'escola passa a ser un focus de procés tant d'acció-reflexió-acció com una unitat bàsica de canvi, desenvolupament i millora.

“La innovació institucional és l'objectiu prioritari de la formació permanent. Pretén que la innovació arrel en el col·lectiu, forme part de la cultura professional i s'incorpore als processos educatius, com a procés normal de funcionament” (Imbernón, 2007, pàg. 78).

Ara bé, des de fa temps s'està incidint en la necessitat d'un concepte d'innovació educativa que involucre l'escola com a organització. A més, en nombroses investigacions es destaca la variable organització com la que més incidència presenta a l'hora de potenciar innovacions i processos de canvi en les institucions. Per a autors com Smylie (1988), Guskey (1986) i Rosenholtz (1986), una mala organització i funcionament dels centres escolars pot no estimular la innovació així com bloquejar tota mena d'iniciatives personals. Si això és cert, també ho és que, veritablement, la millora està no només en l'estructura, sinó en la cultura escolar (hàbits, habilitats, maneres de treballar del professorat, etc.). Si bé, la millora en els

centres depèn de canvis organitzatius, estructurals, etc. a gran escala, aquests per si sols no provoquen l'anhelada millora, cal, com ja hem comentat anteriorment, incidir en la cultura organitzativa, canviar les ments dels docents, compromís, etc. Indubtablement, per canviar l'educació el professorat ha de canviar, però també ho han de fer els contextos on aquest interactua. Com assenyala Imbernón (2007): “si el context no canvia, podem tenir un professorat més culte i amb més coneixement pedagògic, però no necessàriament més innovador, ja que el context pot impossibilitar desenvolupar la innovació o el pot portar a recloure's en el seu microcontext sense repercutir en la innovació més institucional” (pàg. 67).

És des d'aquestes línies i en els apartats que a continuació descrivim on es tractarà d'emmarcar el context organitzatiu com a variable de formació i innovació educativa.

Fetes aquestes breus consideracions, passem a comentar el significat del que veritablement s'entén per formació permanent del professorat, per a després comentar les principals tradicions culturals de formació i, finalment, concloure amb el moviment que intenta focalitzar la formació permanent dels professors a l'escola.

1.1. Reconceptualització del concepte de Formació Permanent del Professorat

“Encara que sembla que ho sabem tot sobre el professorat i la seua formació, la veritat és que portem pocs anys analitzant, investigant i escrivint sobre això. Vull dir, específicament, l'anàlisi de la formació del professorat com a objecte d'estudi, com a camp de coneixement. Es pot argumentar que la preocupació per formar mestres, la formació inicial, és molt antiga, de fa segles. I és així, la formació inicial de mestres s'ha exercit d'una manera o d'una altra des de l'antiguitat, des del moment que algú va decidir que uns altres educaren els seus fills. Però la preocupació per saber com, de quina manera, amb quins models, i, sobretot, la consciència que aquest coneixement i aquestes aptituds havien de ser revisades i actualitzades és una cosa molt més recent. És a dir, la reflexió i la indagació sistemàtica sobre la formació de l'educador, inicial o permanent, és molt actual” (Imbernón, 2001, pàg. 57).

L'interès sobre la formació del professorat ha anat creixent a mesura que s'hi ha atribuït més importància pel que fa als canvis i les innovacions que s'han produït en l'educació i en la qualitat de l'ensenyament. Per a Gimeno (1982), representa una de les pedres angulars imprescindibles de qualsevol intent de renovació del sistema educatiu (pàg. 72).

El concepte i desenvolupament de la formació del professorat ha evolucionat en les últimes dècades des d'una concepció purament tecnològica i de transmissió acadèmica dels continguts disciplinaris cap a models de formació que parteixen de les problemàtiques que presenta la pràctica educativa a través de la seua anàlisi i reflexió per part del professorat, però no des d'un aspecte puntual i aïllat, sinó d'una manera continuada en el seu quefer professional. La formació permanent del professorat es concep com un procés continu, al llarg de tot el temps d'exercici docent (MEC, 1989, pàg. 112). De la mateixa manera, la LOE

en el seu Títol III, dedicat al professorat, determina que la formació constitueix un dret i una obligació de tots els docents, que haurà de dur a terme periòdicament activitats d'actualització científica, didàctica i professional. A més, l'esmentada Llei considera la formació del professorat un dels factors que afavoreixen la qualitat i millora de l'ensenyament. La formació sempre ha de tenir la finalitat de “promoure el canvi, la millora, la innovació, ja siga entesa com a estratègia per a un canvi específic o bé com a estratègia per a un canvi organitzatiu” (Imbernón, 1994, pàg. 81).

El pas de la conceptualització de la Formació Permanent del Professorat en què es pensava en el docent com a implementador de les reformes i innovacions que els experts dissenyaven i els polítics impulsaven (Hernández, 1998, pàg. 13) cap a propostes com les dutes a terme per Schön, Zeichner, Popkewitz, etc., que presenten el docent com un professional pràctic reflexiu en una permanent situació d'incertesa i ambigüitat respecte de les problemàtiques que presenta la pràctica i que ha de resoldre a partir de la col·laboració i de la investigació en la praxi, demanaven noves estratègies de formació que fonamentaren la intervenció en els contextos educatius i que incidiren en el centre i en la comunitat com el focus de la formació permanent i el professorat com a subjecte actiu i protagonista d'aquesta.

“Les noves alternatives a la formació permanent del professorat passen per fer-la més dialògica, participativa i lligada als territoris i a les institucions educatives i projectes d'innovació, menys individualista, estàndard i funcionalista, més basada en el diàleg entre iguals i també entre tots els que tenen alguna cosa a dir i aportar a la persona que aprèn” (Imbernón, 2007, pàg. 59).

Aquesta formació basada en la pràctica, en la concepció investigadora del treball docent comporta, necessàriament, tenir en compte aspectes tan crucials com els següents: els problemes reals i quotidians del professorat, les concepcions i creences dels professors i les aportacions d'altres fonts de coneixement, com són les següents: disciplines, relacions amb els continguts, enfocaments didàctics diversos, tècniques pedagògiques, unes altres experiències, etc., Porlán (2002). La formació vinculada a la pràctica contribueix al fet que el docent qualifique la seua acció. En aquest sentit, és important destacar l'aportació del Llibre Blanc per a la Formació del Professorat, en el qual s'incorpora la reflexió i experimentació sobre la pròpia pràctica i es tracta d'incidir en una formació basada en determinats aspectes, com ara:

- Analitzar les estratègies educatives en la realitat escolar, en els seus diferents moments i fases.
- Participar directament i amb els companys, en les activitats específicament professionals.
- Adquirir més experiència en el camp específic de la didàctica.
- Valorar críticament les experiències que es vagen realitzant.

—Validar els objectius, continguts, mètodes i propostes curriculars utilitzats a l'aula.

—Experimentar i controlar estratègies d'actuació sobre la realitat docent.

De tot això es dedueix que la formació permanent del professorat s'ha de dur a terme a partir de la pràctica i tornant a aquesta en un procés que impliqui l'estudi, la reflexió, la discussió, l'experimentació i un nou replantejament del problema per tal de qüestionar tant els continguts com els procediments per dur-la a terme amb eficàcia. És a dir, promoure la reflexió del professorat i potenciar un procés constant d'autoavaluació del que fa i analitzant per què ho fa. Per tant, la metodologia formativa més idònia segons Imbernón (2007) hauria d'incidir en els principis següents: propiciar un aprenentatge de la col·legialitat participativa, establir una correcta seqüència formativa que partisca dels interessos i les necessitats dels assistents a la formació, a partir de la pràctica del professorat, crear un clima d'escolta activa i de comunicació, elaborar projectes de treball conjunt, superar les resistències al treball col·laboratiu i conèixer les diverses cultures de la institució.

A més d'aquests supòsits, la formació permanent necessita, com plantegen Marcelo (1989, pàg. 31-36) i Gimeno (1988, pàg. 328), tenir en consideració els principis següents:

* Un primer principi, en certa manera ja apuntat, es basa en el fet que la formació del professorat ha de ser conceptualitzada com a contínua, entenent-la com un procés que comença en la formació inicial.

* El segon principi es fonamentaria en la necessària integració dels continguts, pròpiament acadèmics i disciplinaris, amb la formació didàctica i pedagògica en els processos de formació del professorat, com bé diu el llibre d'Hernández i Sancho (1993): per ensenyar no n'hi ha prou a saber l'assignatura.

* Tercer, integració de teoria-pràctica. El desenvolupament de la pràctica educativa s'ha de fonamentar en els principis teòrics (disciplinaris i didàctics) que la justifiquen i que orienten la intervenció del professorat a l'aula.

* Quart, congruència i coherència entre les concepcions pedagògiques i les intervencions en la pràctica.

* Cinquè, la formació del professorat com un procés social i dinàmic, en el qual s'integren tant les característiques personals com la interacció social entre els participants i el context en què es desenvolupa.

* Sisè, principi de personalització. La formació ha de respondre a les característiques personals, els interessos i les expectatives, contextuais, col·lectives i professionals del professorat.

* Setè, es basa en l'anàlisi, la indagació i la reflexió sobre/en la pràctica com a eixos que fonamenten el coneixement professional.

* Vuitè, la formació del professorat ha de capacitar per analitzar i qüestionar les condicions que delimiten les pràctiques institucionalment establertes.

* Novè, la formació del professorat ha de permetre dotar d'un saber fer pràctic en els nivells i àrees del currículum que hagen de desenvolupar, amb la característica que es convertisquen en esquemes pràctics emmotllables i adaptables segons circumstàncies.

A més, la formació permanent, segons l'autor García Llamas (1999), ha de desenvolupar-se tenint en compte la diversitat d'interessos i necessitats dels diferents col·lectius, ha de ser flexible, orientada per les diverses necessitats, diversificada, útil per a ser impartida a diferents col·lectius i situacions, vinculada a la pràctica; dissenyada per adaptar-se al canvi constant, que mantinga l'equilibri entre la transmissió de continguts curriculars de les matèries i la didàctica que li correspon, amb multiplicitat d'ofertes i pluralitat d'estratègies.

Per tant, la formació del professorat es converteix en l'eix a partir del qual es contribueix al desenvolupament professional del docent, alhora que el fonamenta com a agent de canvi i d'innovació en la pràctica educativa i en el centre escolar com a organització complexa per al desenvolupament personal, professional i institucional.

A partir de totes aquestes consideracions, la formació permanent del professorat no es pot concebre solament com una actualització científica, cultural i psicopedagògica del professor, sinó també com la creació d'espais de reflexió i participació per confrontar el pensament pedagògic que es posa en pràctica en les institucions escolars, en el marc del qual pot assumir un coneixement professional basat en l'autonomia compartida i aplicat a uns contextos determinats. Per tant, la formació permanent del professorat es considera com un subsistema específic de formació, adreçat al perfeccionament del professor en la seua tasca docent amb la finalitat d'aconseguir un millorament professional i humà que li permeta adequar-se als canvis científics i socials de l'entorn. Com assenyala Imbernón (1996), el perfeccionament del docent és un procés educatiu dirigit a la revisió i a la renovació de coneixements, actituds i habilitats prèviament adquirits, que està determinat per la necessitat d'actualitzar els coneixements com a conseqüència dels canvis i els avenços de la tecnologia i les ciències.

Més concretament, l'OCDE (1985) va destacar 5 grans finalitats per a la formació permanent del professorat. Entre aquestes, en destaquem les següents:

1. Millorar les competències en l'ocupació del conjunt del personal d'un centre.
2. Millorar les competències professionals d'un professor considerat individualment.
3. Ampliar l'experiència d'un professor, en el marc d'un perfeccionament de les perspectives professionals o d'objectius de formació.
4. Desenvolupar els coneixements i l'enfocament professional d'un professor.

5. Ampliar l'educació personal o general del docent (en camps no directament relacionats amb l'ensenyament).

De tot el que hem comentat anteriorment s'hauria d'entendre la formació com el procés d'ensenyament i aprenentatge al llarg de tota la trajectòria professional. Idea que se sosté en la premissa que cada vegada es considera la formació com un procés continu, al llarg de tota la vida docent.

A més, també s'ha de matisar que el centre escolar cada vegada més s'alça com un element bàsic per a la Formació Permanent del Professorat. Com veiem, la variable organitzacional i les dimensions com són la cultura organitzativa i el sistema relacional, entre altres, es presenten com les dimensions clau per als processos de formació del professorat. Formació que hauria d'incidir en aspectes que tenen a veure amb:

—La necessitat de partir de les teories implícites del professor. En aquest sentit, com assenyala Imbernón (2007): “la formació permanent ha de generar modalitats que ajuden el professorat a descobrir la seua teoria, ordenar-la, fonamentar-la, revisar-la i destruir-la o construir-la de nou, i abandonar el concepte tradicional que estableix que la formació permanent del professorat és l'actualització científica, didàctica i psicopedagògica de subjectes ignorants” (pàg. 58).

—L'ús de la metodologia d'Investigació-Acció, bé siga, a través de trobades, seminaris, grups de treball, etc. amb vista a elaborar instruments d'investigació a l'aula, fet que implica la creació d'estructures (xarxes) organitzatives que permeten un procés de comunicació entre els docents així com un intercanvi d'experiències educatives per tal de potenciar la reflexió sobre la pràctica docent.

—Detectar les necessitats i expectatives reals del professorat i oferir una formació adequada a aquestes demandes, així com també a la seua situació personal i moment de la carrera professional en la qual es troba (cicle de vida professional dels docents).

—Propiciar en les activitats formatives una reflexió teòrica i pràctica, l'intercanvi d'experiències i l'elaboració de materials curriculars. A més, s'ha d'intentar crear un ambient amb un alt component relacional i en la qual els docents se senten investigadors actius. És a dir, una formació que siga capaç d'establir “espais de reflexió i participació perquè el professorat aprenga amb la reflexió i l'anàlisi de les situacions problemàtiques dels centres, i que partisca de les necessitats democràtiques del col·lectiu per establir un nou procés formatiu que possibilita l'estudi de la vida a l'aula i al centre, els projectes de canvi i el treball col·laboratiu” (Imbernón, 2007, pàg. 51).

—Tenir en compte el context en el qual es desenvolupa l'activitat educativa. La formació ha de dur-se a terme en els llocs on els docents exerceixen la docència. En aquesta mateixa línia, Imbernón (2007) assenyala que en la formació el context en què es donen les pràctiques educatives assumeix una importància decisiva per al seu èxit.

—Els processos de formació tenen més garanties d'èxit si es duen a terme dins de grups de treball cohesionats i que tinguen un marc investigador comú.

—En els centres escolars s'han d'impulsar processos de desenvolupament organitzacional, modificar la manera d'entendre i organitzar el treball docent, identificar i canviar les variables d'organització que poden estar dificultant els processos de formació del professorat.

—Tenir en compte les preocupacions reals del professorat i no oblidar les condicions de treball amb les quals els docents desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, com assenyala Imbernón (2007), ja no ens serveix ara mateix la formació estàndard aplicada a la formació docent que intenta donar resposta a tots per igual mitjançant la solució a problemes genèrics. “En formació permanent no hi ha problemes genèrics sinó situacions problemàtiques. Cal passar dels uns als altres i això ens donarà una nova perspectiva formativa” (pàg. 63).

—A més, també és important destacar que en aquests moments, com assenyala Imbernón (2007), caracteritzats per la incertesa i la complexitat és necessari buscar noves alternatives a la formació que incidisquen en les premisses següents: “les relacions entre el professorat, les emocions i actituds, la complexitat docent, el canvi de relacions de poder en els centres, l'autoformació, la comunicació, les emocions, la formació en la comunitat,...” (pàg. 31).

I, especialment, en una formació permanent basada en 5 grans línies o eixos d'actuació:

* La reflexió practicoteòrica sobre la pràctica mateix mitjançant l'anàlisi de la realitat educativa i social del territori, i la seua comprensió, la seua interpretació i intervenció sobre la aquesta. La capacitat del professorat de generar coneixement pedagògic a través de l'anàlisi de la pràctica educativa.

* L'intercanvi d'experiències (escolars, de vida,...) i la reflexió entre iguals per possibilitar l'actualització en tots els camps d'intervenció educativa i augmentar la comunicació entre el professorat.

* La unió de la formació a un projecte de treball i no a l'inrevés (primer formació i després dur a terme el projecte).

* La formació com a revulsiu crític a pràctiques laborals com la jerarquia, el sexisme, la proletarització, l'individualisme, el baix estatus, etc. i a pràctiques socials com l'exclusió i la intolerància.

* El desenvolupament professional de la institució educativa mitjançant el treball col·laboratiu, reconeixent que l'escola està constituïda per tots i totes, i que coincidim en la intencionalitat de transformar aquesta pràctica. Possibilitar el pas de l'experiència d'innovació aïllada i cel·lular a la innovació institucional (pàg. 59).

Fetes aquestes matisacions, passem a esbossar les principals tradicions sobre la Formació Permanent del Professorat que han imperat i segueixen imperant en l'actualitat.

1.2. Tradicions en la Formació Permanent del Professorat

“Es poden entendre les Tradicions Culturals sobre la Formació del Professorat com grans ‘metanarratives’ que han dominat el camp de la formació permanent, necessitades de (re) construcció” (Calatayud, 1998, pàg. 27).

a) Introducció

“Si considerem l'ensenyament com un repertori de coneixements definible, d'habilitats i actituds que el professorat posa en acció per generar determinats canvis en els seus alumnes, com a conseqüència portarà que la formació del professorat desenvoluparà unes modalitats basades en la racionalitat tècnica formant el professorat perquè mostren més coneixements, habilitats i actituds que ens porten als resultats desitjats en l'alumnat” (Kepler, 1999). “D'altra banda, si considerem l'educació des d'una racionalitat no tècnica, en la formació del professorat donarem preferència a l'experiència, la intuïció i la comprensió dels contextos i els alumnes específics, en un compromís amb la reflexió i el debat sobre l'ensenyament” (Imbernón, 2002, pàg. 184).

En els últims anys s'han utilitzat diverses denominacions per acostar-se a les diferents concepcions que sobre la formació permanent han existit. S'han emprat termes com *paradigma, perspectiva, tradició, model, enfocament* etc.

Si fem un recorregut bastant ràpid sobre les diferents terminologies utilitzades, podem destacar segons determinats autors, les següents:

—Zeichner (1983) ens proposa el vocable *paradigma* de formació del professorat per referir-se a: “una matriu de creences i supòsits sobre la naturalesa i els propòsits de l'escola, l'ensenyament, els professors i la seua formació, que formen unes característiques específiques en la formació del professorat” (pàg. 3). Doyle (1977), igual que Zeichner, utilitza la terminologia de paradigmes bàsics en la investigació sobre el professor.

—Joyce (1975) ens parla de models de la formació de professors.

—Feiman (1990) planteja la terminologia d'orientacions conceptuals. Per a ell, “una orientació és un conjunt d'idees sobre les metes de la Formació del Professorat i dels mitjans per aconseguir-les. Idealment, una orientació conceptual inclou una concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge i una teoria sobre el fet d'aprendre a ensenyar. Aquestes concepcions haurien de dirigir les activitats pràctiques de la Formació del Professorat, com ara la planificació del programa, el desenvolupament dels cursos, l'ensenyament, supervisió i avaluació (...) Les orientacions conceptuals no s'exclouen mútuament. Per disseny, o per defecte, poden, i realment així ocorre, conviure en el mateix programa” (pàg. 220). De la mateixa manera que Feiman, Marcelo (1994) ens planteja un concepte semblant que

s'anomena orientacions de formació. De la mateixa manera, Ferreres (1999) ens exposa la mateixa terminologia que Feiman: orientacions conceptuals de la formació.

—Pérez Gómez (1992) ens parla de perspectives de la formació del professorat.

—Finalment, és important destacar la terminologia plantejada per Liston i Zeichner (1993) anomenada tradicions de formació. Amb aquesta denominació es van referir a grans plataformes conceptuals que serveixen com a recurs metodològic per organitzar una multiplicitat de punts de vista, models i desenvolupaments teòrics o pràctics en un camp, i que inclouen en cada un una posició teòrica i unes estratègies pràctiques i formes de recerca.

Segons referències bibliogràfiques consultades al respecte, el concepte “tradicció” últimament s'empra més, en relació amb uns altres vocables com: *paradigma*, *ideologia*, *perspectiva*, *interessos*, etc. Segons l'anàlisi epistemològica/conceptual dut a terme per l'autor Bolívar (1995), això està fortament determinat per la consideració d'aquestes tres fonts: a) “la filosofia hermenèutica de Gadamer (1977) que ha desenvolupat tota una teoria de la ‘tradicció’, en la mesura que alguna cosa és comprensible només des de l'apropiació de la tradició, i a través d'ella es mostra la ‘consciència de l'eficàcia històrica’, pròpia de les ciències socials i humanes. La interpretació dels fets es du a terme des de tradicions històriques de pensament (història efectual, la denominació Gadamer) que modelen i mediatitzen, a manera de prejudicis, la comprensió, b) la revitalització que del concepte de ‘tradicció’ ha fet MacIntyre (1988, 1987) en la filosofia moral contemporània. Així l'utilitzen també els autors Darling-Hammond i Snyder (1992), Carr i Kemmis (1988) i c) el concepte de ‘tradicció d'investigació’ de Laudan (1977) com a família de teories que comparteixen una ontologia i metodologia d'investigació” (pàg. 139-140).

Basant-nos en els posicionaments de Jacob (1989, 1988, 1987); Buchman i Floden (1989) i Atkinson, Delamont i Hammersley (1988), hem definit el terme *tradicció cultural* sobre la Formació Permanent del Professorat, des d'un plantejament personal i metafòric, com el conjunt de coneixements, idees, creences, costums i interaccions entre els diferents elements que componen les accions formatives (objectius, continguts, activitats, metodologia, avaluació, relació entre formador i professor, etc.), maneres d'entendre la relació teoria-pràctica, hàbits, etc. relacionats amb el perfeccionament dels docents. Des d'aquest plantejament i seguint amb les aportacions de Jacob (1989): “una ‘tradicció’ bàsicament consisteix a compartir les assumpcions, les qüestions i els mètodes que la caracteritzen, però no exclusivament des del posicionament d'assumir les pròpies qüestions que li són pròpies, sinó des de la visió de proveir de noves explicacions els mateixos problemes de sempre” (pàg. 23).

“En primer lloc, el concepte de tradició posa èmfasi en els supòsits que els investigadors tenen sobre la naturalesa de l'univers humà, la teoria, les preguntes i els problemes legítims, i les metodologies més apropiades. En segon lloc, es refereix a un grup de persones que comparteixen els supòsits, aquests supòsits formen una tradició” (Jacob, 1987, pàg. 1).

Indiscutiblement, les tradicions culturals que proposem són concepcions teoricopràctiques sobre la Formació del Professorat. Aquestes tradicions podríem pensar que són semblants al que l'autor Yinger (1986) anomena “valors que el coneixement”. Tradicions que, en descriure-les com a conjunt de coneixements teòrics sobre la formació del professorat, tindran un paper molt important a l'hora d'entendre i comprendre les pràctiques formatives. Concretament, aquestes tradicions compleixen les funcions concretes de ser models teòrics, models comprensius de la realitat de la formació, models dialèctics entre teoria i pràctica, models orientatius per organitzar i planificar les accions formatives. En síntesi, les tradicions es convertiran en els nostres marcs de referència, atès que representen les “lents” que des d'un posicionament personal ens ajudaran a comprendre les tendències més importants en la formació del professorat. Les tradicions són, parafrasejant Geertz, xarxes que llancem al món per interpretar-lo. No són isomorfes amb la realitat. Gran part d'aquesta realitat s'escapa, no la podem capturar. A més, ens serviran de referent per contextualitzar i prioritzar objectius i finalitats formatives (Moreno Marimón, 1996; MacIntyre, 1988).

“El valor d'una tradició es mesura per un doble sistema de coherència, la interna que assegura la no-contradicció amb ella mateixa, amb els diferents postulats o elements que la componen, i l'externa, que fa un bon model explicatiu d'allò que passa en l'univers de fenòmens dels quals pretén retre comptes” (Moreno Marimón, 1996, pàg. 60).

“Una tradició és un argument prolongat a través del temps, en el qual certs acords fonamentals són definits i redefinits en termes de dues classes de conflicte: els dels crítics i enemics externs a la tradició, que rebutgen tots o almenys parts clau d'aquells acords fonamentals, i els debats interns, interpretatius, a través dels quals el significat i el fonament dels acords fonamentals arriben a ser expressats i pel progrés una tradició es constitueix (...) Apel·lar a la tradició és insistir que no podem identificar adequadament o els nostres compromisos o els dels altres en els conflictes argumentatius d'aquests llevat que els situem en aquelles històries que els fan el que ara han esdevingut” (MacIntyre, 1988, pàg. 12-13).

De tota manera, considerem important determinar que aquestes tradicions influeixen en les pràctiques formatives del professorat, estructuren i organitzen el món professional dels docents, etc. (Marcelo, 1987). De la mateixa manera, també reconeixem, juntament amb Stenhouse (1987), la necessitat d'aprofundir en cada una de les tradicions per possibilitar l'avanç en la comprensió d'aquesta temàtica, tot i que també som conscients que: “un dels problemes que comporta la teorització el constitueix el fet que les nostres ments estiguen fascinades per la netedat d'una ordenació sistemàtica i una amplitud en la comprensió. Així doncs, són molts aquells que creuen que com més sistemàtica siga una teoria, tant més probable és que siga correcta. En els estudis curriculars (si bé potser no en les ciències físiques) és probable que es produïska el contrari. El nostre coneixement sòlid sobre el procés educatiu és molt limitat. Les teories a gran escala són molt útils com a bastida per a l'avanç del coneixement, però com més satisfactòries les trobem des del punt de vista lògic, menys

probable és que siguin adequades. Poden convertir-se fàcilment en les illes dels lotòfags, dins del nostre periple científic” (Stenhouse, 1987, pàg. 110).

Malgrat les argumentacions explicitades per aquest autor, som conscients que, veritablement, és bastant improbable que una sola tradició domine sempre la complexitat de la formació del professorat. És més freqüent que diverses tradicions estiguen presents en el pensament o en les creences del professorat i, per tant, determinen de manera emblemàtica la manera com el docent construeix el propi coneixement formatiu i professional. Però, no obstant això, i com que la mateixa realitat n'és ostentació, es poden desenvolupar pràctiques formatives que sembla que estan motivades per diferents tradicions o per una sola, depenent, en part, de condicionants com ara: formació inicial, experiència docent, mitjans o recursos formatius, etc. (Perrenoud, 1990).

“Les pràctiques d'un docent estan determinades en part per la seua situació i la seua història dins de l'organització escolar i pels hàbits causats per la seua formació i experiència i, fins i tot, al seu origen o la seua classe social de pertinença, el seu sexe, edat, situació familiar, posició en el conjunt del cicle vital o afiliació política. Per progressar en l'explicació sociològica de les pràctiques, de les seues diferències i semblances, hauríem de dur a terme una anàlisi sistemàtica de l'organització escolar i de la professió docent” (Perrenoud, 1990, pàg. 31).

Malgrat tot això, voldríem insistir que les tradicions que desenvoluparem a continuació són vàlides per presentar clarament les virtualitats que ofereix la formació del professorat des de diferents òptiques i des d'un plantejament teòric, però que en la pràctica, quan les apliquem en el quefer diari, poden donar-se barrejats alguns dels plantejaments característics de cada una d'elles.

En general, com hem comentat anteriorment, amb el qualificatiu de “tradicions” s'intenta aprofundir en els supòsits i plantejaments teòrics que envolten la formació del professorat.

Les tradicions seran els conjunts conceptuals que tractaran de definir des d'una perspectiva què és la formació. Com anirem argumentant, darrere d'aquestes tradicions es troben concepcions de món un tant dispars. En definitiva, com afirma Jacob (1989, pàg. 4): “la noció de tradicions adoptada des del concepte de paradigma de Kuhn pot constituir-se com una eina útil per guiar i conduir les investigacions”.

b) Algunes tradicions sobre la Formació del Professorat

Pensem que per comprendre millor el centre escolar com a agent de formació és necessari conèixer els paradigmes principals en la formació del professorat. Veurem com cada tradició presenta el seu propi constructe de formació del professor.

Innombrables autors han analitzat des de diferents perspectives, tradicions, paradigmes, models, etc. la formació del professorat. Per això, s'han basat en determinats criteris o

condicionants. A més, com és lògic, en parlar de la formació del docent també s'incideix en el model del professor i, per tant, també, en el model didàctic d'ensenyament i aprenentatge, del concepte d'educació, etc. Com assenyalen Rodríguez Marcos i Gutiérrez Ruiz (1995), els models en el tema de la formació es relacionen amb els paradigmes de l'educació, entesos aquests com a marcs generals de reflexió i de recerca.

A continuació, passem a comentar les tradicions de formació del professorat més interessants, conscients que en presentarem una visió parcial. Ni estaran totes les tradicions, els models o les perspectives, ni, per descomptat, tots els punts de vista.

Com ja hem comentat anteriorment, analitzar les diferents tradicions suposa, com assenyalava Carrera (2000), prestar atenció als valors dominants en la política educativa i el model de formació coherent amb aquesta ideologia, juntament amb les competències requerides per a la funció docent i el desenvolupament d'aquesta, les necessitats socials i les teories psicològiques de l'aprenentatge que subscriuen, etc.

Vegem algunes propostes de classificació dels models de formació. Villar Angulo (1990), en el seu llibre *El professor com professional: formació i desenvolupament professional*, argumenta, en el capítol primer, els paradigmes i les teories existents en el camp de la formació del professorat, i hi mostra la complexa proliferació de concepcions al voltant d'aquest problema. El recorregut que fa sobre el tema dels paradigmes i les teories formatives el divideix en vuit models, paradigmes o àmbits:

- Tradicions formatives: paradigmes formatius de Zeichner.
- Teories formatives basades en la investigació sobre l'ensenyament (Gage).
- L'aproximació sistèmica aplicada a la formació del professorat.
- Teoria crítica d'indagació reflexiva aplicada a la formació del professorat.
- El paradigma d'inducció professional.
- Paradigmes fonamentats en teories psicològiques d'aprenentatge: teoria de l'aprenentatge social cognitiu, teoria dels estadis de desenvolupament, teoria dels constructes personals, teoria cognitiva.
- La supervisió.
- Teories del canvi en l'"actuació docent".

Uns altres models significatius en la formació de professors els trobem en les següents classificacions fetes per autors com:

- Joyce (1975), que concep la formació des dels models: tradicional, acadèmic, personalista, competencial i progressiu (social).

“Joyce (1975) i Perlberg (1979) estableixen diversos models de formació de professorat, que seran els que posteriorment desenvoluparà Zeichner en el seu article del 1983. Aquests models són: el model tradicional, que manté una separació entre la teoria i la pràctica, amb un currículum normatiu i orientat a les disciplines. Enfront del model tradicional es presenten el moviment d’orientació social, basat en els treballs de Dewey, i amb una visió constructivista del coneixement i orientat a la resolució de problemes, el moviment d’orientació acadèmica concep el professor com un subjecte amb domini dels continguts i la tasca consisteix a practicar les disciplines acadèmiques a classe, el moviment de reforma personalista concep que la formació del professorat ha de ser ‘un procés d’alliberament de la seua personalitat i que ajude a desenvolupar-se a si mateix en els seus propis termes’ (Joyce, 1975. pàg. 13). L’èmfasi en aquest model resideix en els aspectes afectius i de personalitat del professor perquè siga capaç de desenvolupar una bona relació d’ajuda amb els alumnes. Un últim enfocament és el moviment de competències que incideix en l’entrenament del professorat en habilitats, destreses i competències específiques” (Marcelo, 1999, pàg. 34).

—Doyle (1977), que relaciona la formació del professorat amb els paradigmes d’investigació social sobre el professor. Els paradigmes són els següents: procés-producte, mediacional i contextual o ecològic. Més tard, el 1990, Doyle distingeix les següents orientacions conceptuals sobre formació del professorat: bon empleat (artesanal), jove professor (acadèmica), innovador (tecnològica), diligent (personal), pràctica (pràctica) i crítica (crítica/social).

—Kirk (1986), que identifica tres perspectives ideològiques dominants en el discurs teòric i en el desenvolupament pràctic de la funció docent i de la formació del professorat: la perspectiva tradicional, la perspectiva tècnica i la radical.

—Zimpher i Howey (1987), que distingeixen bàsicament quatre concepcions: tècnica, personal, clínica i crítica.

—Kennedy (1987), que argumenta la necessitat, també, de plantejar quatre classificacions conceptuals sobre la formació del professorat: aplicador de teories i/o principis, aplicador de tècniques, acció deliberativa i anàlisi crítica.

—Hartnett i Naish (1990), que identifiquen tres grans models: l’artesà, el tècnic i el crític.

—Feiman-Nemser (1990), que distingeix la classificació d’orientacions conceptuals sobre formació del professorat: acadèmica, tecnològica, personal, pràctica i crítica.

—Liston i Zeichner (1993), que plantegen les següents tradicions de formació del professorat: acadèmica, eficientista, desenvolupista i reconstruccionista social.

—Marcelo (1994), que reconeix l’existència de cinc maneres diferents de formar els docents: acadèmica, tecnològica, personal, pràctica i crítica social.

—Paquay (1994), Lang (1996) i Fernández (1998), que distingeixen l'existència de sis concepcions per explicar les orientacions conceptuals sobre formació del professorat. Tot i que el nombre de concepcions és el mateix per a cada autor, la denominació canvia. Concretament, per a Paquay la classificació és la següent: pràctic-artesà, mestre-instructor, tècnic, persona, pràctic-reflexiu i actor social. Per a Lang: artesanal, acadèmica, ciències aplicades, personal, professional i social crítica i, finalment, per a Fernández: artesanal, academicista, tècnica, personalista, pràctica i social reconstruccionista.

—Per a Ferreres (1999), les orientacions conceptuals de la formació són les següents: tecnològica, pràctica i de reflexió en la pràctica per a la reconstrucció social.

Podríem continuar fent referència a unes altres classificacions que s'han fet sobre els models més significatius en la formació del professorat, però considerem que les que hem esbossat són més que suficients per ajudar-nos a tenir un mapa conceptual sobre les principals orientacions conceptuals sobre la formació del docent. Orientacions que han estat extretes dels treballs següents: Carrera (2000), Tejada (1999), Marcelo (1994) i Feiman-Nemser (1990).

Ara bé, donada la transcendència de diverses aportacions fetes tant al nostre país com a França (Escudero, 1992a; Pérez Gómez, 1992; Carrera, 2000; Demailly, 1991; Develay, 1994 i Ferry, 1991), creiem rellevant analitzar amb un poc més de detall algunes d'aquestes ja que això ens ajudarà a dilucidar des d'una perspectiva reconceptualitzadora el marc epistemològic dels models de Formació del Professorat.

A. Aportacions fetes al nostre país

A.1. Escudero (1992a), basant-se en les aportacions de West i Idol (1987), i de Margulis (1978), i des d'un posicionament més psicològic que didàctic, estableix dos grans tipus de models formatius i d'assessorament en funció de dos indicadors: directivitat-espontaneïtat. Per a aquest autor, els models tècnics són considerats directius i els models, processuals, no directius. Per aprofundir un poc més en aquestes idees, Porlan (1992) assenyala que els models directius emfatitzen la dimensió racional i lògica del coneixement i l'acció humana a través de la figura del formador, i que els no directius emfatitzen la dimensió creativa i intuïtiva a través de la figura del subjecte que es forma, canvia i aprèn. Es tendeix, com és obvi, a promoure models intermedis on es combinen adequadament ambdues tendències.

A.2. Pérez Gómez (1992) reelabora les aportacions de dos autors molt representatius de l'àmbit anglosaxó (Feiman-Nemser, 1990 i Zeichner, 1990), prenent com a indicadors de classificació dels models d'ensenyament i la imatge del professor que es pretén formar. Planteja quatre perspectives bàsiques, establint de cada una d'elles una sèrie de corrents o enfocaments que enriqueixen o singularitzen les posicions de cada perspectiva. Les perspectives són les següents:

—*Perspectiva acadèmica:*

- Enfocament enciclopèdic.
- Enfocament comprensiu.

—*Perspectiva tècnica:*

- Model d'entrenament.
- Model d'adopció de decisions.

—*Perspectiva pràctica:*

- Enfocament tradicional.
- Enfocament reflexiu sobre la pràctica.

—*Perspectiva de reflexió en la pràctica per reconstrucció social.*

- Enfocament de crítica i reconstrucció social.
- Enfocament d'investigació-acció i formació del professorat per a la comprensió.

A continuació, es descriuen els trets més característics de cada una d'elles per la seua rellevància com a orientacions conceptuals bàsiques sobre la formació del professorat.

1. Perspectiva acadèmica: Aquest enfocament té les arrels en el model tradicional de l'ensenyament, que posa l'accent, com comenta Pérez Gómez (1992), en el “procés de transmissió de coneixements i d'adquisició de la cultura pública que ha acumulat la humanitat” (pàg. 400).

“El docent és concebut com un especialista en les diferents disciplines que componen la cultura i la seua formació es vincularà estretament al domini d'aquestes disciplines els continguts de les quals ha de transmetre” (Pérez Gómez, 1992, pàg. 400).

Aquest autor descriu dos tipus de corrents dins d'aquesta perspectiva: l'enfocament enciclopèdic i l'enfocament comprensiu.

a) L'enfocament enciclopèdic, com el seu nom indica, rau en la transmissió de coneixements disciplinaris i atribueix al docent la imatge de transmissor verbal dels continguts. Segons aquest enfocament, com més coneixements tinga el docent millor podrà desenvolupar la seua funció de transmissió de continguts.

“La competència del professor/a resideix en la possessió dels coneixements disciplinaris requerits i en la capacitat per explicar amb claredat i ordre aquests continguts, així com per avaluar amb rigor l'adquisició d'aquests per part de l'alumnat” (Pérez Gómez, 1992, pàg. 400).

b) L'enfocament comprensiu té a veure amb l'essència de l'ensenyament comprensiu dels continguts i de les metodologies de les disciplines que pretén “transmetre a l'alumne/a tant la incertesa dels processos de recerca com la utilitat i provisionalitat dels resultats de la investigació humana” (Pérez Gómez, 1999, pàg. 401). A més, parteix de la concepció del professor com un intel·lectual que no només coneix els continguts, sinó que és capaç de comprendre l'estructura epistemològica, l'evolució històrica i la dimensió didàctica d'aquests.

En general, podem argumentar que des de la perspectiva acadèmica es “confia en la formació del professor com un intel·lectual a partir de l'adquisició del coneixement acadèmic produït per la investigació científica, no es concedeix massa importància al coneixement pedagògic que no estiga relacionat amb les disciplines o la seua manera de transmissió i presentació, ni al coneixement que es deriva de l'experiència pràctica com a docent, és clarament un aprenentatge recolzat en la teoria, procedent de la investigació científica i referit fonamentalment a l'àmbit de les ciències i les arts liberals” (Pérez Gómez, 1992, pàg. 401).

2. La perspectiva tècnica

Aquesta perspectiva pren com a referent la racionalitat tècnica, basada en un posicionament del docent com a agent que tracta de resoldre problemes mitjançant l'aplicació de tècniques i teories científiques. Els docents, segons aquesta perspectiva, són tècnics que “dominen les aplicacions del coneixement científic produït per altres i convertit en regles d'actuació” (Pérez Gómez, 1992, pàg. 403). Des d'aquest posicionament, la formació del professor incideix bàsicament en l'ensinistrament i entrenament en competències bàsiques.

Per a aquest autor, dins d'aquesta perspectiva trobem dos posicionaments clarament diferenciats:

a) El model d'entrenament

Com assenyalava Pérez Gómez (1992), aquest enfocament “suposa el model més pur, tancat i mecànic dins de la perspectiva tecnològica. Recolzant-se en els resultats de les investigacions sobre eficàcia docent, desenvolupades dins el model procés-producte; proposen dissenyar programes de formació el propòsit fonamental dels quals és l'entrenament del professor/a en les tècniques, els procediments i les habilitats que s'han demostrat eficaços en la investigació prèvia” (pàg. 404).

Des d'aquest posicionament, la formació del docent tendeix a incidir en el desenvolupament de les competències bàsiques i eficaces per produir rendiments satisfactoris. Programes de formació recolzats en el model de desenvolupament de competències, en el microensenyament, etc.

b) El model d'adopció de decisions:

Considera que el professorat, a més de conèixer les troballes de la investigació sobre eficàcia docent, ha d'aprendre i saber quan utilitzar unes tècniques o unes altres, de manera que es “requereix més de la formació en competències estratègiques, de maneres de pensar recolzades en principis i procediments d'intervenció” (Pérez Gómez, 1992, pàg. 404).

3) La perspectiva pràctica

Partint de la idea que els processos d'ensenyament i aprenentatge són bastant complexos, singulars, etc., aquest model planteja la necessitat de potenciar el docent com a artesà, artista, etc., que ha de desenvolupar la seua creativitat i saviesa professional per resoldre els problemes quotidians. La seua formació, com indica Pérez Gómez (1992), es basarà en l'“aprenentatge de la pràctica, per a la pràctica i a partir de la pràctica” (pàg. 410).

Aquest autor distingeix dos corrents dins d'aquesta perspectiva: l'enfocament tradicional i l'enfocament reflexiu.

a) L'enfocament tradicional

Nascut de la concepció artesanal de l'ensenyament, parteix de la premissa que “l'exercici de la docència dóna lloc, per assaig i error, a un saber fer professional que es transmet de la mateixa manera que entre l'artesà i l'aprenent” (Porlán, 1992, pàg. 22). Aquesta relació entre mestre i aprenent, segons Zeichner (1990), “es considera el vehicle més apropiat per transmetre al novici el coneixement ‘cultura’ que té el bon professor. El futur professor és considerat clarament un recipient passiu d'aquest coneixement” (pàg. 411).

b) L'enfocament reflexiu

Incideix en la imatge del professor com a pràctic reflexiu i investigador a l'aula, i concep l'ensenyament com un art, com una professió de disseny, com un professional crític, com un procés de planificació i presa de decisions, etc. Aquestes concepcions sobre el rol docent tenen en comú la idea de “superar la relació lineal i mecànica entre el coneixement científicotècnic i la pràctica a l'aula” (Pérez Gómez, 1992, pàg. 412).

L'enfocament reflexiu, segons l'autor Porlán (1992), queda inacabat, ja que no descriu les característiques d'un model formatiu que potencie el coneixement pràctic i reflexiu dels professors. Concretament, argumenta “quins professors s'haurien de formar, però no amb quin model de formació” (pàg. 23).

4. La perspectiva de reflexió en la pràctica per a la reconstrucció social

La idea genuïna sobre la qual incideix aquesta perspectiva rau en la concepció de l'ensenyament com una activitat crítica i del professor com un professional autònom, reflexiu i crític.

Aquesta perspectiva distingeix dos enfocaments clarament diferenciats:

a) Enfocament crític:

“Els objectius dels programes de formació del docent són preparar professors que tinguin perspectives crítiques sobre les relacions entre l’escola i les desigualtats socials, i un compromís moral per contribuir a la correcció d’aquestes desigualtats mitjançant les activitats quotidianes a l’aula i a l’escola” (Zeichner, 1990, pàg. 423).

Se centra en un posicionament social-polític de l’ensenyament i en un enfocament de la formació del professorat tendent a “desenvolupar la capacitat de reflexió crítica per desemmascarar els influxos ocults de la ideologia dominant en la pràctica quotidiana de l’aula” (Pérez Gómez, 1992, pàg. 24). Concretament, els programes de formació del professorat, per a Pérez Gómez (1992), dins d’aquest enfocament, versen sobre aquests tres aspectes:

—En primer lloc, l’adquisició per part del docent d’un bagatge cultural de clara orientació política i social. Així, les disciplines humanes (llenguatge, història, política, cultura,...) són considerades l’eix central dels continguts d’una part important del seu currículum de formació.

—En segon lloc, el desenvolupament de capacitats de reflexió crítica sobre la pràctica per desemmascarar els influxos ocults de la ideologia dominant en la pràctica quotidiana de l’aula, en el currículum, en l’organització de la vida a l’escola i l’aula, en els sistemes d’avaluació,...

—En tercer lloc, el desenvolupament de les actituds que requereix el compromís polític del/de la professor/a com a intel·lectual transformador a l’aula, a l’escola i en el context social. Actituds de recerca, d’experimentació i de crítica d’interès i treball solidari, de generositat, iniciativa i col·laboració” (pàg. 423).

Autors representatius d’aquest corrent són: Giroux, Apple, Zeichner, etc., que incideixen en el desenvolupament del docent com: “un intel·lectual transformador a l’aula, al centre i en el context social”.

b) L’enfocament d’investigació-acció i formació del professorat per a la comprensió

Model representat per autors com Stenhouse, Elliott, Carr i Kemmis, etc. que tracten de promoure la idea del professor investigador que vincula la pròpia formació al desenvolupament del currículum a les aules.

Des d’aquest posicionament, la formació del professorat es concep com un procés de desenvolupament professional que es basa en la investigació de/en l’acció i en la utilització dels resultats obtinguts per a la transformació de la pràctica i de les condicions socials que la limiten (Pérez Gómez, 1992).

“La pràctica professional del docent és considerada com una pràctica intel·lectual i autònoma, no merament tècnica, és un procés d’acció i de reflexió cooperativa, d’indagació i experimentació, on el/la professor/a aprèn a ensenyar i ensenya perquè aprèn, intervé per facilitar i no imposar ni substituir la comprensió dels/de les alumnes, la reconstrucció del seu coneixement experiencial, i en reflexionar sobre la seua intervenció exerceix i desenvolupa la seua pròpia comprensió. Els centres educatius es transformen així en centres de desenvolupament professional del docent” (pàg. 429).

En una revisió més recent, Pérez Gómez (1998) planteja una reclassificació dels models de formació permanent. El seu propòsit és comprendre millor la naturalesa i gènesi del coneixement professional del docent en les seues relacions amb les condicions de treball. Des d’aquest posicionament distingeix tres enfocaments:

1. *Enfocament tècnic-academicista*, que inclou, com és obvi, els fonaments propis de la perspectiva tècnica i l’academicista. Argumentant que les presenta “formant un mateix enfocament perquè la seua explicació sobre el desenvolupament del coneixement expert i les seues conseqüències en el desenvolupament professional del docent són fet i fet convergents, i perquè en la tradició del nostre context espanyol s’han desenvolupat sense solució de continuïtat i han format una amalgama difícilment dissociable” (pàg. 186).

2. *Enfocament pràctic-artesanal*, que concep l’ensenyament, com el seu nom indica, com una activitat artesanal. Des d’aquesta proposta es presenta el docent com un expert en el contingut de l’ensenyament i un artesà en les formes de transmissió, de control de la vida de l’aula i de les formes d’avaluació (pàg. 185). A més, aquesta perspectiva argumenta el sentit de la formació com un simple procés de socialització (pàg. 186).

3. *Enfocament reflexiu*, en què la investigació en l’acció coincideix amb la perspectiva de reflexió en la pràctica per a la reconstrucció social.

A continuació passarem a comentar uns altres models de formació del professorat que ens ajudaran a comprendre millor el constructe de formació del professor.

A.3. Segons Carrera (2000), els models més significatius en la formació del professorat són els següents: el model d’eficàcia docent, de pensament pràctic i reflexiu, el model crític, emancipador i de transformació social i, finalment, el model personalista/holístic. Aquests enfocaments es deriven de la relació entre els paradigmes d’investigació sobre l’ensenyament i la concepció sobre el professor.

A continuació, es comenten els trets més característics proposats per aquesta autora per a cada un dels models.

1. *Model d’eficàcia docent*

Es fonamenta en el paradigma tecnològic, eficientista, propi de l’epistemologia positivista. Aquest posicionament té les arrels en la psicologia conductista, en el model procés-producte

que tracta de determinar de manera objectiva les qualitats que descriuen de manera determinant el professor ideal o eficaç.

Partint d'aquestes premisses dels models de formació es basen, com comenta Carrera (2000), en l'anomenat moviment d'observació i anàlisi de classes o interacció a l'aula, en l'entrenament de competències. Models d'"entrenament i de presa de decisions seqüenciades, com algorismes, que obliden les variables contextuals de l'ensenyament, el procés mateix de desenvolupament curricular i el tipus de rendiment més adequat per als alumnes" (pàg. 23).

2. Model de pensament pràctic i reflexiu

"Com a alternativa al model eficientista, i per diferents aportacions epistemològiques, de caràcter interpretatiu, de la psicologia cognitiva i de les teories del processament de la informació, juntament amb una concepció del fer del professor com una persona capaç de pensar de manera autònoma, prendre decisions i reflexionar en i sobre el que fa, com un artista professional, es configura, d'una banda, una línia d'investigació sobre 'pensaments del professor' i, de l'altra, es genera un vessant en la formació del professor que considera el procés de la seua pràctica reflexiva" (Carrera, 2000, pàg. 25).

Les aportacions del paradigma interpretatiu, la psicologia cognitiva i les teories del processament de la informació juntament amb la línia d'investigació sobre el pensament del professor, etc. determinen un model de formació del professorat centrat en el moviment de la pràctica reflexiva, els màxims exponents en són: Stenhouse, amb la idea "del professor com a investigador" i Schön, amb l'aportació del docent com a "professional reflexiu".

3. Model crític, emancipador i de transformació social

Model vinculat a la Teoria Crítica de la Societat, presenta clars matisos amb l'enfocament de pensament pràctic i reflexiu però des d'un posicionament molt més crític i radical. Segons Carrera (2000), en aquest model "la idea de reflexió és considerada com una pràctica social crítica, com una anàlisi i un qüestionament de les pràctiques institucionals, i de les situacions sociopolítiques i històriques" (pàg. 25).

Des d'aquesta premissa es planteja un model de formació del professorat basat en la idea del docent com a intel·lectual transformador, professional autònom, agent de canvi social, actor polític, etc. (Carrera, 2000; Contreras, 1997).

"Formació basada en l'acció comunicativa, deliberativa i reflexiva, a través del treball amb altres professionals, generalment amb l'aplicació d'un procés d'investigació-acció col·laborativa, la creació de comunitats d'aprenentatge crític i el desenvolupament de la consciència social o conscienciació en termes freirians" (Carrera, 2000, pàg. 26).

4. Model personalista/holístic

Aquest model, com el seu nom indica, incideix en la variable que tracta de considerar el docent primer de tot com una persona. Fonamentat en la tradició humanística, la formació incideix en variables com: l'escolta activa, la intel·ligència emocional, el desenvolupament del jo individual, etc. En definitiva, un model personalista que, tal com assenyala Carrera (2000), “valora al professor els aspectes afectius, la seua personalitat i les relacions interpersonals” (pàg. 27).

Vistes les aportacions més rellevants realitzades des de l'àmbit espanyol, descrivim a continuació algunes propostes plantejades des de la tradició francesa.

B. Aportacions des de l'àmbit francès

Hi destaca principalment l'autor Ferry (1991), que utilitza com a criteri de classificació la naturalesa dels aprenentatges professionals que es pretenen assolir en les accions de formació. Entre els models més importants, en destaquem els següents: models centrats en les adquisicions, centrats en els processos i en l'anàlisi.

Quan parlem de models centrats en les adquisicions ens estem referint a la importància que se'ls concedeix, a les accions de formació, a l'adquisició de coneixements propis de la matèria o especialitat que s'ha d'ensenyar. No només coneixements disciplinaris sinó també psicopedagògics i didàctics. Per tant, aquest model se centra en dos aspectes: el saber i el saber fer. Segons Develay (1994), es tracta de models on realment la pràctica és una aplicació de la teoria.

Els models centrats en els processos, s'instal·len en la idea que la formació ha d'incidir en el fet que els docents sàpiguen utilitzar correctament els recursos per abordar situacions imprevistes, resoldre problemes, etc. Es parteix de la premissa que és “il·lusori que els professors puguin abastar tots els coneixements i les habilitats necessaris” (Porlán, 1992, pàg. 20). Com assenyala Develay (1994), la pràctica es transfereix des de la pràctica mateix sense necessitat de la teoria i on s'aprèn per assaig-error, per processos de tempteig, per processos que es corregeixen els uns als altres.

Finalment, els models centrats en l'anàlisi plantegen la premissa següent: la no negació de la importància d'adquirir tècniques, metodologies i coneixements sempre que partisquen i estiguen vinculats a la capacitat d'observar, analitzar situacions d'ensenyament i aprenentatge determinades. La metodologia més utilitzada per aquest tipus de models de formació es basa generalment en: l'estudi de casos, observacions de classes reals, de simulacions, etc. Des d'aquest model, com assenyala Develay (1994), es potencia la interacció entre la teoria i la pràctica, així com també els processos de metacognició.

Si fem una comparació entre els diferents models proposats des de la tradició francesa, podem extrapolar les idees següents:

1. Els models centrats en les adquisicions, en continguts professionals, es donen en contextos clarament institucionalitzats i formals.
2. Els models centrats en els processos es desenvolupen en contextos reals poc formalitzats.
3. Els models centrats en l'anàlisi són els que ixen de la reflexió, indagació i investigació professional i que tracten d'articular, com assenyala Porlán (1992), unes relacions constructives entre el saber formalitzat i el saber fer professional.

Com a conclusió:

Si fem un balanç de les perspectives o els models formatius exposats, la primera idea que ens ve al cap és que realment s'està parlant del mateix, però amb un nom diferent. És evident que l'autor que fa una classificació més detallada dels models de formació del professorat és Pérez Gómez (1992), encara que després en una revisió més recent tracte d'aglutinar els diferents enfocaments només en tres: enfocament tècnic-academicista, pràctic artesanal i enfocament reflexiu.

La professora Carrera (2000), a més de dissenyar models semblants als de Pérez Gómez, planteja la necessitat de prendre en consideració el model personalista o holístic. Enfocament preocupat per valorar en el professor els aspectes afectius, la seua personalitat i les relacions interpersonals. Matis que Pérez Gómez no té en consideració.

Entre les crítiques més rellevants plantejades als models exposats per Pérez Gómez (1992) podem extreure'n dues, fetes per Porlán (1992):

1. Argumenta que l'enfocament comprensiu no constitueix per ell mateix un model de formació. Descriu que "concebre el saber científic i cultural, és a dir, el saber relacionat amb els continguts escolars tradicionals, com un saber evolutiu, històric, processual i relatiu, no prejutja les intencions formatives respecte a les relacions entre aquest saber (acadèmic en definitiva) i la pràctica" (Porlán, 1992, pàg. 25).
2. No entén molt bé com Pérez Gómez (1992) inclou en la perspectiva pràctica dos enfocaments de naturalesa epistemològica molt diferent: el tradicional i el reflexiu. Classificació bastant confusa que se solapa amb la quarta perspectiva: la reflexió en la pràctica per a la reconstrucció social. Segons Porlán (1992): "no té sentit mantenir el nom de pràctica per referir-se a la tercera perspectiva, més propera al concepte de saber-fer, ni incloure-hi l'enfocament reflexiu, ja que, per la seua naturalesa, la reflexió implica un cert grau de contrast i integració de sabers. És més, de fet, és difícil observar diferències significatives entre l'enfocament reflexiu i el de recerca-acció, inclòs, aquest últim, en la quarta perspectiva" (pàg. 25).

A continuació, analitzarem amb més profunditat determinades tendències més centrades en la formació permanent del professorat al nostre país i en l'experiència d'algunes modalitats

formatives dels centres de formació (CEP), Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE, en l'àmbit de la Comunitat Valenciana), etc.

C. Alguns models i tendències de Formació Permanent del Professorat en el marc dels Centres de Formació de Professors en el sistema educatiu espanyol

A continuació, presentem els models de formació permanent del professorat que més tenen a veure amb la realitat formativa dels centres de formació (CEP), Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE, en l'àmbit de la Comunitat Valenciana), etc. Concretament, descriuré les orientacions exposades per Yus (1999), García (1986) i Zeichner (1983) per considerar-les de gran rellevància i actualitat.

A. Per a **Yus (1999, 1993)** les diferents modalitats que es desenvolupen en la formació del professorat es poden agrupar segons el paper que s'assigna al professor en el procés formatiu. Aquestes modalitats explicitades al principi per Yus van ser: el model transmissiu, l'autònom i l'implicatiu. En una revisió més recent, Yus (1999) afegeix als models precedents un altre més, anomenat model d'equip docent. A continuació, comentem a grans trets en què consisteixen cada un d'aquests enfocaments.

a. Model transmissiu

Aquest enfocament es caracteritza per la transmissió de continguts i informacions sobre diferents temàtiques, àrees curriculars o etapes educatives. Des d'aquest model, el rol del docent-alumne és totalment passiu, ja que es dedica a rebre informació verbal, habitualment acadèmica i disciplinària dels experts, generalment del món universitari. Segons Yus (1999, pàg. 211), "l'èxit d'aquest tipus d'activitats es deu a la seua facilitat d'organització, connecten amb la visió tradicional que es té de la formació del professorat, permeten cobrir un ventall ampli de continguts i arribar a un nombre considerable d'assistents i són ràpids. Però, tenen l'inconvenient que deixen de banda el pensament del professor, el discurs que es deriva de la seua actuació a l'aula i afavoreixen l'abisme entre la teoria i la pràctica". Especialment, aquesta modalitat formativa abasta els cursos temàtics, programes institucionals (especialització, etc.).

b. Model implicatiu

Com el seu nom indica, tracta d'articular una relació productiva i d'implicació entre la teoria i l'experiència professional del docent, a través de la reflexió, l'anàlisi, l'experimentació, etc. El model implicatiu, com planteja Yus (1999), naix com a alternativa al model de transmissió, i intenta en tot moment incidir en enfocaments deliberatius i de reflexió del professor sobre la seua pròpia pràctica docent, etc.

c. Model d'autoformació

Des d'aquest enfocament es du a terme la formació sense la intervenció directa de formadors externs, encara que hi ha un seguiment. L'èxit d'aquest model, com comenta Yus (1999),

resideix “en harmonitzar amb les característiques pròpies de la professió docent, les seues relacions de comunicació de tipus horitzontal, entre iguals, molt més legitimades pel fet de tenir sempre el referent de l'experiència professional” (pàg. 213).

d) Model d'equip docent

Aquest enfocament naix des de la necessitat comuna que presenten els centres escolars d'abordar una sèrie de problemàtiques concretes. Com molt bé descriu Yus (1999): “suposa la implicació del professorat del centre en el disseny de la pròpia formació, des d'una perspectiva d'equip i sobre la base d'un projecte conjunt” (pàg. 217).

En aquest model, al seu torn, es poden implementar les modalitats anteriorment enumerades. Per tant, es constitueix en un model que cal potenciar des de les polítiques formatives ja que s'inspira en la investigació-acció i en el model de Formació Centrada a l'Escola.

B. García (1986) planteja tres models de formació permanent prenent com a referent el perfil del professor i el paper que adopta la gestió institucional, especialment els CEP (Centres de Professors).

Segons aquests plantejaments, els models de formació són els següents:

a) El model tècnic que incideix, com ja hem explicat en nombroses classificacions precedents, en la idea de formar el docent com un especialista en aplicar determinades receptes didàctiques universals que tractaran de garantir eixir airós en una situació concreta. Segons Porlán (1992), aquest model requereix una gestió vertical del perfeccionament del professorat i un flux d'informació unidireccional de l'expert a l'ensenyant que es tradueix, actualment, en la modalitat de cursos que s'imparteixen en els CEP, CEFIRE, etc. Cursos en què el docent aprèn rutines d'intervenció dissenyades des de fora de la realitat educativa. Rutines d'intervenció que donen prioritat al domini de certs recursos tècnics sense una consideració dels seus aspectes didàctics (informàtica, audiovisuals, premsa escolar, itineraris didàctics, etc).

b) Model espontaneïsta i perifèric. El contingut d'aquest model formatiu es basa generalment en l'intercanvi horitzontal d'experiències, a través de determinades modalitats formatives que organitzen els CEP, CEFIRE, etc. com són: seminaris, jornades, etc. En aquestes accions formatives es dona més prioritat a l'anàlisi del per què de l'educació davant del què i el com, a allò ideològic enfront d'allò tèdric. Com assenyala Porlán (1992), en aquest model es prima el saber empíric, fruit de l'activitat quotidiana, enfront del saber acadèmic, la intuïció i l'intercanvi sistemàtic d'experiències davant la reflexió i la innovació fonamentada.

c) Model investigador o basat en el professor investigador. Com el seu nom indica, se centra en el corrent anglosaxó de la investigació-acció que potencia la idea del professor com a investigador a la seua aula que tracta de solucionar els problemes esdevinguts sempre en una realitat de classe molt complexa i singular. Segons Porlán (1992), la formació inscrita en

aquest model es concep com un procés de desenvolupament professional vinculat al canvi curricular i la investigació educativa.

C. Zeichner (1983) ens proposa 4 paradigmes alternatius de formació del professorat: tradicional-artesà, personalista, comportamental o conductista i orientat a la indagació. Zeichner utilitza el terme *paradigma* per explicar una determinada concepció o enfocament sobre la consistència del constructe formació del professor. Els paradigmes proposats per ell parteixen de l'acceptació que "tota formació del professorat és una forma d'ideologia".

A continuació, desenvolupem amb més detall cada un d'aquests paradigmes o models de formació.

a) El model tècnic de formació basat en l'actuació o competència, també anomenat comportamental.

Com s'ha comentat, el model tècnic de la formació beu de la psicologia conductista i es fonamenta en l'epistemologia positivista. Des d'aquests postulats es percep el rol del professor sota la metàfora de l'executor o aplicador d'aquells objectius d'entrenament garantits pel seu valor com a predictors de rendiment. Exemple d'això és el CBTE (Competency-Based Teacher Education), el Programa de Formació del Professorat basat en competències. Concretament, per a l'autor Villar (1990) aquest programa està format per competències o accions que defineixen la filosofia del planificador o polític educatiu.

b) Model tradicional de formació de professors

Aquest model incideix en la idea de formació del professor mitjançant l'observació, veient com treballen i desenvolupen les classes dels docents. Des d'aquesta realitat, l'ofici de ser mestre s'aprèn per immersió atèdrica de la pràctica i, a més, postula la immersió atèdrica a la pràctica. Model que com veiem potència molt la pràctica però des d'un supòsit poc reflexiu. Només es valora l'experiència com a tal.

c) Model de formació personalitzada, humanista o personalitzat

Basat en el corrent fenomenològic i en l'anomenada psicologia perceptiva. Assenyala la importància que es concedeix a les pròpies vivències personals en l'adquisició de coneixement, davant d'unes altres formes més vicàries d'adquirir-lo. A més, també incideix en la idea de conèixer-se a si mateix com a premissa imprescindible per iniciar qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge.

d) Model crític o d'indagació

Incideix en un model de formació basat en la reflexió. El docent és considerat com un investigador que s'enfronta als problemes inquirint o esbrinant les solucions més adequades. De manera que allò buscat és la formació del professor com a professional reflexiu.

Després de vistos els models i enfocaments més importants centrats en la Formació Permanent del Professorat en el nostre país, observem, com és obvi, que el coneixement de les orientacions conceptuals que hi ha en la formació permanent del docent són un factor imprescindible per analitzar la formació actual, ja que constitueixen, com assenyala Imbernón (1996), un element d'anàlisi dinamitzador, condicionador i condicionant dels processos formatius, ja que demostra la relació amb la funció que estimula el professor per desenvolupar-los, la concepció epistemològica subjacent, els sistemes de formació que emfatitza, el concepte de desenvolupament professional i la filosofia curricular a què respon.

Finalment, voldríem matisar les relacions entre els models d'avaluació de la formació que planteja San Fabián (1996) i les tradicions formatives proposades per Zeichner (1983). Considerem que aquestes relacions, que explicitarem a continuació, delaten clarament que darrere de cada tradició ha un perfil de docent, uns mètodes d'avaluació, uns referents, així com un objecte d'avaluació. A continuació, passem a veure amb més detall tot això.

1. Tradició formativa: acadèmica.

—Perfil del bon docent:

expert en la matèria i la seva estructura lògica.

—Mètodes de formació:

cursos tradicionals.

—Referent de l'avaluació:

Desenvolupament científic de les assignatures.

—Objecte d'avaluació:

Canvis en el coneixement dels continguts.

2. Tradició formativa: tecnològica

—Perfil del bon docent:

Té competències i destreses docents.

—Mètodes de formació:

Entrenament en habilitats i presa de decisions docents.

—Referent de l'avaluació:

Eficiència social.

—Objecte d'avaluació:

Realització de tasques i exercici de destreses.

3. *Tradició formativa: personalista*

—Perfil del bon docent:

Relacions interpersonals i coneixement dels alumnes.

—Mètodes de formació:

Autodescobriment, desenvolupament personal i dinàmiques de grup.

—Referent de l'avaluació:

Necessitats dels alumnes.

—Objecte d'avaluació:

Canvis en les actituds i relacions.

4. *Tradició formativa: transformadora*

—Perfil del bon docent:

Pràctic reflexiu.

—Mètodes de formació::

Observació i anàlisi de la pràctica.

—Referent de l'avaluació:

Implicacions sociopolítiques de l'educació.

—Objecte d'avaluació:

Reflexió i compromís.

c) Algunes conclusions:

* **En primer lloc**, cal assenyalar un dels estudis més recents dut a terme per Imbernón (2007, 2001) sobre el procés de transformació, els canvis i les adaptacions que ha experimentat la formació permanent del professorat a Espanya. Estudi que des d'un posicionament crític planteja el recorregut i les propostes de futur de la formació permanent.

Les etapes en la Formació Permanent del Professorat (FPP) des del 1970 fins a l'any 2000 proposades per Imbernón (2001) han estat les següents:

—Fins al 1970:

“Temps en què la formació permanent va viure el predomini d’un model individual de formació, és a dir, es prima la formació inicial i s’aplica el ‘Forma’t on pugues’ en la permanent. Època de lectures, algunes prohibides, de moviments espontanis de mestres, d’escoles d’estiu mig clandestines i de naixement dels ICE i de la Llei General d’Educació (...) Es comencen a introduir elements tècnics (planificació, programació, avaluació, etc.) que tindran la seua eclosió en l’etapa següent” (Imbernón, 2001, pàg. 58).

—Les característiques més rellevants d’aquesta època es concreten en les següents:

- L’FP comença com a camp de coneixement.
- Prima el model individual de formació.
- Alternatives: MRP, Escoles d’Estiu, etc.
- Neixen els ICE i s’aprova la LGE, escolarització, desenvolupisme, emigració, etc.

—*Dècada del 1980: auge del tècnic en la formació i la resistència pràctica i crítica*

- Auge dels ICE i la seua tasca. Apareixen els primers programes de formació permanent del professorat.
- Naixen els CEP en algunes comunitats autònomes (Catalunya, Comunitat Valenciana). Es creen a la Comunitat Valenciana els CEP, un dels inicials en fou el de Torrent. S’elaboren els primers plans de formació institucional destinats a difondre els nous corrents.
- Predomina el model del perfeccionament tecnològic de base conductista i competencial o eficientista. Com assenyala Imbernón (2007), es tracta d’una “època predominantment tècnica en la qual ens envaeixen el paradigma de la racionalitat tècnica i la recerca de les competències del bon professor per incorporar-les a una formació eficaç” (pàg. 21).
- Publicació del Projecte per a la Reforma dels ensenyaments (1987).
- Experimentació de la reforma en els centres educatius.
- Crisi de valors que anuncia una nova etapa: l’educació des d’una òptica de rendibilitat de la despesa, es qüestiona l’autoritat del professorat i el seu monopoli del saber; més formació no vol dir més treball.

Vista des de la perspectiva actual, Imbernón (2001) especifica que es tracta d’una “època en què el model hegemònic d’educació i formació va ser tan estès i es va fer tan creïble que va marcar tota una generació de professors i professores que encara pateixen les contradiccions evidents entre el que van fer llavors i el que avui dia pensen que caldria fer” (pàg. 59).

—*Dècada del 1990: la introducció del canvi, encara que siga poc*

La institucionalització de la formació permanent que naix amb la intenció d'adequar els docents als temps actuals d'acord amb les necessitats presents. Aquesta institucionalització va potenciar, segons Imbernón (2007), “un model d'entrenament mitjançant cursos estàndard que encara perdura” (pàg. 23).

- Etapa caracteritzada per la introducció dels nous enfocaments, noves idees i literatura pedagògica anglosaxona: investigació-acció, reflexió en l'acció, etc. Formació en funció del desenvolupament de la LOGSE i la seua aplicació: projectes curriculars, organització i gestió de centres educatius, formació psicopedagògica, etc.
- Adequació de la formació al desenvolupament d'un nou vocabulari pedagògic, però amb menys incidència en la pràctica educativa i el seu canvi.
- Aprovació de la Llei Pertierra.
- Il·lusió de canvis, després vindrà el desencís o la desorientació. Com assenyala Imbernón (2007): “es crea una il·lusió de canvi recolzada pels canvis polítics i socials, però també és una època de grans confusions” (pàg. 26).
- Nous models de formació: formació en centres, seminaris permanents, increment de les assessories, redefinició dels CEP.
- Es mercantilitza la formació, formar-se per guanyar més sexennis.
- Grans canvis accelerats, etapa fructífera, però de gran confusió. Imbernón (2001) qualifica aquesta etapa com una “època fructífera i molt important en la formació permanent, rendes de les quals encara vivim” (pàg. 59).
- Separació entre teoria i pràctica.

—*Any 2000 fins a l'actualitat: la crisi de la professió i la recerca de noves alternatives*

- Canvis socials, econòmics i polítics en els últims temps (globalització). Canvis que, com assenyala Ramírez (2002), “adverteixen una crisi de la professió, davant la qual les formes de fer formació anteriors no serveixen i cada vegada assumeix més importància la formació emocional de les persones, la relació entre elles, la comunitat com a element important d'educació (...) I així, el professorat redueix la seua assistència a la formació, baixa la seua motivació per fer coses diferents” (pàg. 72).
- Models relacionals i participatius, etc.
- S'incideix en la necessitat de buscar noves perspectives en la teoria i pràctica de la formació que es basen en les relacions entre el professorat, les emocions, les actituds, la complexitat docent, el canvi de relacions de poder en els centres, la comunicació, la formació en la comunitat, etc. (Imbernón, 2007).

Tot això incideix en la necessitat de potenciar i impulsar un nou pensament formatiu caracteritzat, segons Imbernón (2001), per les premisses següents:

—La capacitat del professor de generar coneixement pedagògic mitjançant el seu treball pràctic en les institucions educatives.

—El qüestionament de la pura transmissió nocionista del coneixement formatiu.

—La incomoditat de pràctiques formatives basades en processos d'expert infalible que intenten solucionar els problemes del professorat.

—El factor de la contextualització de la formació i de la teoria de la col·laboració com a element imprescindible en els processos formatius.

—La reflexió sobre els aspectes ètics, relacionals, actitudinals, emocionals del professorat, que van més enllà dels aspectes purament tècnics i objectius...

I ja per finalitzar ens sembla interessant destacar que les noves idees referides a formar en innovació i canvi en la formació permanent haurien d'incidir, sobretot, seguint les directrius plantejades per Imbernón (2007), en:

* Una formació permanent que incidisca en les situacions problemàtiques del professorat.

* Una formació que abandone l'individualisme docent per passar al treball col·laboratiu.

* Una formació en què el professorat ha de ser subjecte de formació amb una identitat docent.

* Una formació que ha de tenir en compte la comunitat.

* Una formació que ha de passar de l'actualització a la creació d'espais de formació.

* Una formació que ha de basar-se en la complexitat com la societat i l'educació.

* Una formació que assumisca el desenvolupament actitudinal i emocional.

Propostes que es poden resumir en les següents:

* La importància del professorat com a subjecte, la seua identitat, la seua autonomia, etc.

* La importància de la col·laboració en la formació.

* La importància d'elaborar projectes de canvi educatiu i comunitari i la formació per donar-los suport.

* La recerca d'alternatives en l'orientació, l'organització i la intervenció de la formació permanent (Imbernón, 2007, pàg. 135 i següents).

Fins ací hem presentat les etapes en la formació del professorat fins aproximadament l'any 2000, plantejades per Imbernón (2007, 2001). Personalment, afegiria que els anys 2009-2010 predomina una visió de la formació permanent des d'una perspectiva basada en el paradigma de la qualitat. És per això que en aquests moments hi ha una etapa caracteritzada per donar una formació de qualitat. Però qualitat pel que fa a què?

—Any 2009 fins a l'actualitat. *Etapa caracteritzada per:*

- Plans de qualitat aplicats a la formació permanent. La gestió de la qualitat.
- Reestructuració del perfil de l'assessor/a. En aquests moments ja no ens serveix un rol d'assessor/a basat en la transmissió de coneixements, així com tampoc de res ens serveix un formador “solucionador de problemes aliens”, sinó assessors “diagnosticadors”. Com assenyala Imbernón (2007), en el futur serà necessari “disposar de formadors en formació permanent que col·laboren en els diagnòstics conjuntament amb el professorat, tenir solucionadors de problemes aliens” (pàg. 110).

“A poc a poc, ha anat sorgint la consciència que el formador ha d'assumir més un paper de pràctic reflexiu, en un model més regulatiu en què serà fonamental ajudar a analitzar els obstacles que troba el professorat per accedir a un projecte formatiu que els ajude a millorar” (Imbernón, 2001, pàg. 64).

- Assessories adaptades a les demandes de la nova societat del coneixement (noves tecnologies de la informació i la comunicació). Es demana una formació permanent que ajude a desenvolupar en el docent noves competències professionals, “en el marc d'un coneixement pedagògic, científic i cultural revisat” (Imbernón, 2001, pàg. 62). L'expansió de les Noves Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, com a recurs i suport de les àrees de coneixement, es converteix en una nova funció al professorat.
- Augmentada política de convenis i contractes amb altres entitats col·laboradores de formació (universitats, etc).
- Plans de formació, com a conseqüència de la descentralització.
- Fonamentació economicista del sistema educatiu. Procediments d'elecció de la formació que potencien una gran oferta a nivell públic i privat.
- Apropar molt més la formació a les institucions escolars, a través de modalitats formatives que incidisquen en la formació dins del centre escolar i en la idea que els docents mateix qui planifiquen, executen i avaluen la seua pròpia formació. El centre com a eix vertebrador d'un projecte de formació.

“El model d'entrenament mitjançant plans institucionals ha d'entrar en crisi per deixar pas a un model més indagador i de desenvolupament on el professorat d'un context determinat assumisca el protagonisme que mereix” (Imbernón, 2001, pàg. 65).

- Canvis legislatius que tracten d'adaptar-se a una nova situació cada vegada més canviant (LOE, etc.). Canvis que es deixen sentir en el sistema educatiu i, per tant, en la formació permanent del professorat. FP per un temps nou, fet que no significa necessàriament millor, com afirma Ramírez (2002). Canvis determinats per les ideologies neoconservadores.

- Es continua amb la desorientació tot i l'allau d'oferta formativa que arriba als centres des de sindicats, universitats, entitats col·laboratives, empreses privades de formació, així com també de l'administració educativa, dins de la qual s'inclou el que des dels CEP i CEFIRE s'ofereix. Una gran quantitat, però n'hi ha qualitat? És una formació que incideix en la praxi de l'aula, en la manera d'entendre l'ensenyament i el funcionament del centre? Ací teniu tantes qüestions que encara estan sense resoldre i que haurien de ser abordades en un futur immediat.

A més, els últims indicis fan ostentació en el camp de la formació permanent del professorat a un retorn als enfocaments tecnològics, funcionalistes i burocratitzants de la formació i més, en aquests moments, amb tot el que suposa l'aprenentatge per competències en la filosofia dels nous plans d'estudi. Pel que es veu, i possiblement com comenta Imbernón (2007), les claus per a una nova Formació Permanent del Professorat residisquen a passar: del problema a la situació problemàtica, de la individualitat al treball col·laboratiu, de l'objecte de formació al subjecte de formació, de la formació aïllada a la formació comunitària i de l'actualització a la creació d'espais. Aspectes que queden resumits en l'apreciació següent: “noves alternatives a la formació permanent del professorat, que fan aquesta més dialògica, més participativa, més lligada a projectes d'innovació, i pel mateix motiu menys individualista, estàndard i funcionalista, més basada en el diàleg entre iguals i també entre tots els que tenen alguna cosa a dir i aportar a la persona que aprèn” (Imbernón, 2001, pàg. 66).

Finalment, cal assenyalar que en diferents reunions o seminaris de caràcter internacional s'argumenten com a punts febles de la formació contínua del professorat a Europa els següents:

—La manca de relació amb la formació inicial.

—Deficient formació del formador de formadors.

—Pràctiques avaluadores embrionàries.

—Generalment es redueix a accions de curta durada.

* **En segon lloc**, si fem un balanç general de totes les tradicions de formació del professorat, observem que s'advoca per la metàfora del “professional reflexiu”. Durant diverses dècades ha predominat la “racionalitat tècnica”, la concepció tradicional segons la qual el professor aplica destreses, tècniques i procediments derivats del coneixement científic o de les ciències bàsiques. Aquest paper instrumental es va posar clarament de manifest en els programes

d'investigació “procés-producte”, en què es concep el professor com un mitjà entre les prescripcions curriculars i l'aprenentatge dels alumnes. Després de dècades de considerar el professor un “tècnic eficient” o un “processador de la informació”, segons els models de formació instrumental, al final se l'ha considerat un professional. I com a tal no és un tècnic que aplica prescripcions externes, sinó que posseeix uns coneixements específics i té la capacitat pròpia d'un agent de desenvolupament curricular. Zeichner (1993) reconeix la metàfora del professor com a professional reflexiu, la qual cosa “suposa una reacció contra la visió dels professors com a tècnics que només es dediquen a transmetre el que altres volen” (pàg. 44). A més, entén el docent com un agent de canvi amb la intenció que se sàpiga per què, com i per a què és necessari aquest canvi, ha de comprendre i reflexionar sobre l'ensenyament, així com també ha de ser capaç de modificar tasques educatives per adaptar-les a les necessitats de cada alumne. El docent es concep, per tant, com un professional enfrontat a situacions complexes, canviants, incertes i conflictives, però que reflexiona, diagnostica, investiga i actua de manera autònoma i crítica. Des d'aquesta premissa, es concep la formació com un procés de desenvolupament professional vinculat al canvi curricular i a la investigació i la innovació educatives.

Però no és només la metàfora del professional reflexiu, la qual ha suposat aquesta reacció contra el model tradicional tecnicoburocràtic, sinó moltes, com hem vist en les pàgines anteriors, que reflecteixen la idea del docent com un:

- Prenedor de decisions (Shavelson)
- Investigador en l'acció (Stenhouse)
- Artista crític (Eisner)
- Artesà moral (Tom)
- Intel·lectual transformador (Giroux)
- Actor polític (Carlson)
- Treballador i actor polític (Ginsburg)
- Crític i emancipador social (Carr, Kemmis, Grundy)

Com a conclusió, cal dir que el pas de la racionalitat tècnica a la pràctica i crítica s'ha donat gràcies a una sèrie de condicionants que es concreten en els següents:

—Es considera que el professor està dotat de capacitat humanista reflexiva, fet que li permet potenciar el currículum dissenyat d'acord amb les seues idees.

—Des de la racionalitat pràctica deliberativa, Schwab reivindica una concepció més humanista del professorat, i els atorga una nova professionalitat en la qual l'acció pròpia del professor és ser agent del desenvolupament curricular.

—Es concep el docent com a pràctic-crític.

—El professor com professional dotat d'autonomia per modificar l'organització.

—La cultura és un instrument per redefinir el currículum.

—Hi ha un compromís entre els docents en la transformació i reconstrucció del currículum.

—Els materials són una guia que possibilita el desenvolupament professional, considerant la pràctica com una investigació.

Condicionants que també tenen incidència a l'hora d'entendre l'escola com una organització que ha de donar resultats tangibles, com una realitat objectiva, etc. cap a la idea de l'escola com una organització ètica. A més, els centres es consideren espais culturalment modelats i generadors de cultura, actuen com a mediadors, filtres i reconstructors de les polítiques curriculars.

Finalment, farem al·lusió a un dels moviments més importants que intenten focalitzar la formació permanent del professorat a l'escola i que converteixen el centre escolar en nucli d'innovació, desenvolupament professional i formació del professorat. En aquesta línia, Bolívar (1997a) expressa que “l'escola no ha de ser únicament el lloc d'aprenentatge per als alumnes com sembla obvi, sinó que simultàniament ha de ser un context estimulador de l'aprenentatge i creixement professional, on la millora en el coneixement i l'acció dels processos d'ensenyament i aprenentatge va en paral·lel amb els canvis en els processos de treball en el centre” (pàg. 81). Per tant, el centre actua com un eix de la formació, afavoreix el desenvolupament professional i del centre a través del treball en equip, potencia processos d'investigació, i vincula els coneixements teòrics a la pràctica, amb la finalitat de donar solució a les situacions problemàtiques i necessitats que es deriven de la pràctica docent. De la consolidació i el continu desenvolupament d'aquests sorgeixen processos d'innovació i canvi en el sistema educatiu (De Martín, 2005).

1.3. La Formació del Professorat centrada en l'escola

“La formació en centres s'albira des dels anys setanta com una important modalitat formativa, més eficaç que unes altres modalitats tradicionals en virtut que afecta o impacta en la qualitat del treball de tota la institució educativa” (García Álvarez, 1993, pàg. 137).

“El model de formació basat en la pràctica professional que pren com a eix al centre educatiu, de manera que potenciarà programes i actuacions promogudes per equips de treball que conceben la formació permanent com una part de la seua activitat professional, lligada a

una tasca d'innovació educativa en el marc del centre docent considerat com una unitat funcional bàsica" (MEC, 1989, pàg. 108).

Podem considerar que la modalitat de formació en centres recull els plantejaments, els fonaments teòrics i les estratègies de treball propis de la revolució pedagògica viscuda durant les dècades del 1970 i 1980 en camps com ara la investigació educativa, el desenvolupament curricular, l'organització escolar, etc. Aquesta modalitat al llarg dels últims anys ha rebut força atenció tant en l'àmbit europeu com en el mundial. Prova d'això són les anàlisis i experiències desenvolupades per autors com Bolam (1985) i Hopkins (1987, 1985), entre uns altres. En el context espanyol trobem experiències d'aquesta modalitat formativa. Experiències que si bé estan ben fonamentades des del marc epistemològic, no ho estan tant des del punt de vista d'experiències pràctiques contrastades i avaluades rigorosament (De Martín, 2005; Hernández, 1994; López i Muñoz, 1994; Ventura, 1994; Yus, 1993; Escudero, 1992 i Imberón, 1993).

El moviment centrat en l'escola considera la institució escolar la "unitat bàsica" del canvi i per tant és a partir de cada realitat concreta des d'on s'han d'elaborar els plans de formació del professorat i les propostes d'innovació. Des d'aquesta perspectiva es considera la institució escolar com el marc apropiat on s'han de donar simultàniament els processos de canvi, reflexió i formació. En considerar la tasca del professor "una pràctica crítica" (Giroux, 1987) o "un intel·lectual críticament compromès", s'ha arribat al convenciment que no hi cap un desenvolupament curricular i per tant professional, si no és en el context del centre escolar que és la comunitat bàsica de canvi (Siroknit, 1991).

Innombrables estudis i investigacions assenyalen la idea que la pràctica és l'element fonamental del desenvolupament professional i que el centre és el lloc idoni per a això. (Marcelo, 1994; Universitat, 1993; Pérez, 1990; Elliott, 1990; Escudero, 1990; Benedito, 1987 i Doyle, 1987). I, fins i tot, com afirma Gimeno (1990, pàg. 19): "el creixement professional és inherent al desenvolupament de la institució, al desbloqueig de les condicions que entorpeixen el desenvolupament de tots els que conviuen amb ella".

Segons Ferreres (1997), la formació centrada en l'escola o el desenvolupament professional basat en el centre presenta les característiques següents:

—En primer lloc, parteix de la idea que les bases teòriques d'aquesta modalitat de formació són pròpies del paradigma sociocrític en educació. Idea que, sobretot, incideix en el fet que els docents són veritables professionals de la seua pràctica educativa, com a comunitat de professors reflexius i crítics des dels postulats explicitats per Schön.

—La consideració de la formació com a mitjà per a la millora i el desenvolupament professional. A més, s'entén el currículum com a base per a aquesta millora, basant-se principalment en el mètode d'investigació-acció.

—Se centra en la idea del centre com a context on aglutinar investigació, innovació i desenvolupament professional a través d'una cultura on prevalguen els valors de solidaritat, coordinació, discussió lliure de traves, reflexió, crítica, treball compartit entre docents, assessors, directors, etc.

La formació en centres, com assenyala Santos Guerra (2000), és un excel·lent mitjà perquè els docents assolisquen una comprensió enriquidora que porte a la transformació de la pràctica, partint de la concepció de l'escola com a unitat funcional de planificació, acció, avaluació i canvi. Des d'aquesta realitat, es facilita que les escoles siguin espais on no només aprenen els alumnes sinó també els docents.

La formació en centres presenta característiques excel·lents perquè puga ser considerada, ara per ara, una de les modalitats que millor s'acosta a la connotació d'oferir una formació permanent de qualitat. Entre aquestes variables destaquem algunes:

a) La iniciativa de formació parteix de problemàtiques concretes que el claustre de professors presenta. El centre mateix delimita quines són les seues prioritats formatives.

b) La formació incideix en la capacitat de reflexionar, investigar, comprendre, debatre i explorar críticament sobre la pròpia pràctica educativa. Com assenyala De Martín (2005): “la formació sorgeix quan el professorat reflexiona de manera crítica i compartida sobre la seua pràctica docent en un context concret, sorgeix del treball a l'aula i, per tant, la formació ha de repercutir a l'aula. Aquest és un element singular d'aquesta acció formativa, que la diferencia d'unes altres possibles formes de formació permanent” (pàg. 81).

c) Implica la participació de la totalitat o la gran majoria del claustre de professors, fet que facilita un aprenentatge compartit, enriquidor i transformador entre els integrants del centre. Com assenyala Santos Guerra (2000, pàg. 106): “si la formació queda reduïda a iniciatives personals, si cada professor va als cursos o realitza les activitats de manera individual, l'enriquiment col·lectiu no existeix (...) Quan aquest professor torna al centre es troba amb dificultats greus per exposar primer i per convèncer després els altres companys que allò que ha après té interès per al centre”.

Encara que aquestes són les connotacions que presenta la formació en centres, aquesta per al seu desenvolupament necessita una sèrie de requisits o condicionants:

a) Per poder treballar amb la modalitat de formació en centres es necessiten no només més recursos econòmics, sinó temps, organització i reconeixement que ha de proporcionar l'administració educativa.

b) Necessita una cura especial per part dels facilitadors externs (assessors de formació, etc.). No amb la idea que els proporcionen receptes que, com tots sabem, no existeixen en educació, ni tampoc que els diguen el que cal fer, sinó que els ajuden a descobrir-ho ells. Indubtablement, aquesta forma d'entendre la funció d'assessor/a necessita no només una

formació, una habilitat assessora determinada, sinó també un canvi de mentalitat en el professorat.

En general i pel que he constatat al llarg de la meua experiència professional com a assessora, la formació en centres és una modalitat que té força acceptació entre el professorat, entre altres raons perquè:

- Implica la majoria de docents del centre escolar.
- Evita desplaçaments.
- Es treballen qüestions que realment els preocupen com a centre.
- Facilita la comunicació entre els diferents companys del mateix centre.

A més de la modalitat de formació en centres també hi ha unes altres modalitats formatives que afavoreixen la investigació a l'aula, l'anàlisi i reflexió de la pràctica escolar pels companys, etc. Modalitats que entenen els centres escolars com uns espais de reflexió, de formació, millora i desenvolupament professional. Per exemple, per a Rivas (2000, pàg. 303-306), el desenvolupament professional docent es pot dur a terme segons dos grans modalitats: l'"heterònomament sostinguda" i l'"autònomament sostinguda". A continuació, explicitem cada una d'aquestes accepcions:

a) La modalitat heterònomament sostinguda

Aquesta forma de desenvolupament professional consisteix en l'assistència dels professors a diferents activitats de formació organitzades d'acord amb exposicions verbals sobre teories, estratègies, models, etc., acompanyats per determinats casos o il·lustracions pràctiques, realitzades majoritàriament per professionals-experts. Aquesta accepció és el que normalment coneixem com cursos o cursets que majoritàriament van proliferar en els anys d'implantació de la reforma educativa, per tal de, entre altres raons, respondre a les necessitats i demandes de formació del professorat, en aspectes relatius al currículum, la planificació, l'avaluació, les mesures d'atenció a la diversitat, etc. Alguns dels plans d'avaluació realitzats en diverses de les comunitats autònomes sobre aquesta modalitat de formació (Villar, 1996) han constatat la poca implementació que la formació rebuda ha tingut sobre la pràctica educativa i la millora del centre com a organització.

Generalment, el procés d'aprenentatge de les modalitats heterònomament sostingudes solen respectar les fases següents:

- Presentació de la teoria.
- Demostració o exemplificació de la seua aplicació.
- Alguna pràctica inicial, amb retroacció, en el lloc d'aprenentatge.

—Aplicació immediata en la classe, amb suport o assessorament inicial.

—Seguiment i reforç mitjançant col·laboració interpersonal.

b) La modalitat autònomament sostinguda, com el seu nom indica, és aquella en la qual el professor és qui desenvolupa de manera pròpia o en col·laboració amb un altre grup de companys les actuacions o tasques que li possibiliten un major desenvolupament professional com a docent. Aquesta modalitat, com que és òbvia, es basa en la reflexió, la investigació sobre la pràctica educativa. Prova d'això són les diferents modalitats que s'han desenvolupat prenent com a eix conductor aquestes idees. Entre les més representatives, en destaquem les següents: la IA, l'assistència professional amb el suport d'un assessor o tutor i la supervisió clínica, entre altres.

1. La investigació-acció:

Autors com McKennan (1991), Elliott (1990), Kemmis i MacTaggart (1988), i Escudero (1987) afirmen que aquest moviment es basa en la idea següent: el professor actua com a investigador de la seua pròpia pràctica docent. Els trets més característics d'aquesta modalitat de desenvolupament institucional, personal i professional del docent es poden resumir en els següents:

—Tracta d'indagar els problemes de la pràctica quotidiana a l'aula, així com de relacionar teoria i pràctica.

—La seua idea genuïna resideix a millorar la qualitat de l'educació mitjançant processos d'aprenentatge i canvi en les situacions escolars. Per tant, aquesta necessitat de canvi naix des del centre mateix, des de l'aula, i és de naturalesa diagnòstica sobre el problema que cal investigar i participativa. Des d'aquesta postura es promou la crítica constructiva i l'emancipació dels participants, així com també la capacitat de crear comunitats caracteritzades per ser autocrítiques.

—El seu pla d'acció es desenvolupa a través de quatre fases: planificació, acció, observació i reflexió. Fases que formen una espiral introspectiva amb la possibilitat de redefinir novament cada moment d'aquest procés. Per a la implementació d'aquestes fases s'utilitzen les tècniques de la investigació qualitativa (entrevistes, observació participant, anàlisi de documents, etc.).

—La seua preocupació principalment rau en les qüestions ètiques i morals, tant en el desenvolupament del procés de la investigació com en la confidencialitat, utilització i difusió de les dades.

—La seua metodologia contribueix a construir un pensament pedagògic propi, amb capacitat de generar coneixement pedagògic en la pràctica i, per tant, de ser protagonista actiu de la investigació, fet que facilita l'argumentació i l'autoreflexió (Marcelo, 1989).

“La utilització de les tècniques etnogràfiques posa al professor en formació i en exercici en situació d’analitzar de manera crítica i reflexiva la realitat d’ensenyament en què participa. Això és important perquè d’aquesta manera els professors en formació no assumeixen models d’ensenyament de manera acrítica, sinó que aprenen que tot tipus de pràctica s’ha d’analitzar en funció dels valors i les teories implícites” (Marcelo, 1989, pàg. 127).

2. *L’assistència professional (coaching)* amb el suport d’un assessor o tutor. L’assessor sol ser un professional amb una gran experiència docent, amb estratègies d’innovació i recerca ja experimentades i que presta ajuda en els moments inicials de desenvolupament d’una capacitat docent. Per exemple, dins d’aquesta modalitat podem nomenar els/les assessors/es de formació o tècnics adscrits als Centres de Formació del Professorat. Concretament, el *coaching* s’ha definit com una activitat la finalitat de la qual consisteix a “donar suport personal i assistència tècnica als professors en el seu lloc de treball” (Neubert i Bratton, 1987, pàg. 29). Des d’aquest enfocament, el supervisor, col·lega o observador dóna consells o crítiques constructives sobre la demostració que el professor ha dut a terme.

3. *La supervisió clínica*. Aquesta modalitat consisteix a ser una forma d’ajuda mútua, així com de cooperació entre diferents companys/es docents que treballen en la mateixa institució escolar, i el seu objectiu és la millora instruccional a través d’un procés d’observació col·legiada i de retroacció focalitzada (Hall, 1983).

Si analitzem els termes propis d’aquesta forma de desenvolupament professional, podem comentar que el vocable *supervisió* fa referència a l’observació que els docents poden dur a terme d’altres companys per tal d’analitzar i criticar constructivament la pràctica realitzada, previ acord entre els diferents professionals (d’ací el qualificatiu de clínica, d’anàlisi).

Finalment, cal comentar que, entre totes les modalitats formatives esmentades, la formació en centres ben entesa s’emmarca en les coordenades del paradigma de les escoles que aprenen. Segons diversos autors com Bolívar, Quintina, Gairín, etc., l’organització que aprèn és aquella que facilita l’aprenentatge de tots els seus membres i contínuament es transforma a si mateixa, ressaltant el valor de l’aprenentatge com a la base fonamental de l’organització. El desenvolupament de l’organització es basa en el desenvolupament de les persones i en la capacitat d’aquestes per incorporar noves maneres de fer a la institució en la qual es treballa. Per tant, aquesta modalitat formativa afavoreix la transformació de l’escola en una organització crítica i renovadora.

2. El centre escolar i la Formació Permanent del Professorat com a estratègia per al canvi, el desenvolupament professional i la innovació educativa

L’escola com a organització, amb totes les seues dimensions, entre elles, per exemple, la cultura organitzativa, el sistema relacional, etc. constitueix un context facilitador per al desenvolupament professional del docent. Desenvolupament professional, canvi i formació del professorat són variables que formen part d’una mateixa dimensió que es desenvolupa en

un context determinat que és l'escola com a organització. A més, és important matisar que el desenvolupament professional del docent no pot desvincular-se del desenvolupament col·lectiu de la institució educativa, i es converteix, com assenyala Imbernón (1999): “en un mecanisme que dinamitza la millora global del centre” (pàg. 29). Per tant, hi ha un vincle important entre el desenvolupament professional del professorat i el desenvolupament organitzatiu del centre educatiu (Marcelo i altres, 2010).

2.1. La Formació del Professorat i el desenvolupament professional

“La formació del professorat es justifica en la preparació i el desenvolupament professional dels professors. El seu objectiu, contínuament redefinit i conformat, és contribuir a la contínua professionalització dels professors i les professores, entès com afavorir el desenvolupament de les seues capacitats per enfrontar-se a les situacions incertes, complexes, singulars i conflictives que caracteritzen la pràctica professional i afrontar els seus desafiaments i pressions. En aquest sentit, la formació del professorat té un significat plenament educatiu com a acció deliberada de potenciar la capacitat d'aprendre de professors i professores a identificar i resoldre problemes, en la direcció del significat que Young (1993, pàg. 11) dóna a l'educació (d'una perspectiva d'aprenentatge durant tota la vida)” (Montero, 1996, pàg. 66-67).

Vocables com desenvolupament professional, perfeccionament del professorat o reciclatge, entrenament o perfeccionament en servei, etc. són conceptes que provenen de l'expressió anglesa *in-service training*. Com planteja Pascual (1993), les interpretacions cap al que s'entén per desenvolupament professional són diverses. Entre les més representatives, en destaquem les següents: carrera docent, millora de les condicions o lloc de treball, disposició d'estratègies que permeten superar les situacions didàctiques, la millora de mètodes, etc. A més d'aquests aspectes, considerem juntament amb Sánchez, Serrano i Mesa (1992) que hi ha uns determinats factors clarament influents en el desenvolupament del docent com el sentiment de manca de valoració social i interès que sobre la seua funció té el professorat i la poca influència que sobre la comunitat educativa i l'entorn proper als centres tenen les actuacions professionals dels professors.

El concepte de desenvolupament professional inclou diferents enfocaments i punts de vista depenent dels diferents corrents teòrics i perspectives disciplinàries. Per exemple, Montero (1998) hi atribueix el significat de procés d'aprenentatge d'una cultura professional al llarg del temps que es desenvolupa en les institucions en les que té lloc el treball del professorat (pàg. 70). En canvi, per a Stenhouse, el desenvolupament curricular és sinònim de desenvolupament professional, i aquest es planteja com un procés d'investigació en el qual el professorat reflexiona sistemàticament sobre la seua pràctica, utilitzant les seues conclusions i acords de manera que milloren i fonamenten les hipòtesis i resultats del seu ensenyament (Carr, 1993, pàg. 11). Des d'aquesta premissa, el desenvolupament professional del docent hauria d'estar dirigit a tres àmbits, especialment: el subjecte en formació, l'aula de classe on

aquest desenvolupa la tasca educativa i la institució escolar en què se socialitza (De Vicente, 1996).

L'aprenentatge de coneixement professional i la millora de la pràctica professional són dos processos que s'interrelacionen i que es potencien des de la formació del professorat. Per això, el desenvolupament professional té diferents dimensions, entre altres citarem: coneixement d'un mateix, potenciació d'una imatge equilibrada, desenvolupament cognitiu, que millora els coneixements i les estratègies, desenvolupament pedagògic, millora de les destreses en les àrees i gestió de la classe, etc. (Marcelo, 1989, pàg. 67).

Com planteja Motos (2001), l'expressió "desenvolupament professional docent" significa progrés professional continuat en l'exercici de la professió per poder, d'una banda, afrontar i resoldre els problemes que cada dia se'ns presenten en les nostres aules i, de l'altra, donar resposta a les demandes socials i culturals, però des d'un plantejament coherent amb els corrents i posicionaments socials, científics i tecnològics que s'estan produint en la nostra societat. Enllaçant amb aquesta aportació, Villar (1990) recull una definició de Rudduck (citada per Pascual, 1993, pàg. 173) en la qual es planteja la idea següent: "el desenvolupament professional té a veure amb la capacitat d'un professor per mantenir la curiositat sobre la classe; identificar interessos significatius en el procés d'ensenyar i aprendre, valorar i buscar el diàleg amb col·legues experts com a suport en l'anàlisi de dades, ajustar els patrons d'acció a classe a la llum d'un nou enteniment". Premissa que suposa entendre el desenvolupament professional com una actitud permanent d'indagació, de plantejament de qüestions i de recerca de solucions.

Si reflexionem sobre les definicions anteriors, ens adonem que parlar de desenvolupament professional suposa necessàriament fer referència a una sèrie d'activitats professionals i personals que des d'una perspectiva o una altra estan potenciant una visió de la funció docent com a professional que es fa a si mateix cada dia (De Miguel, 1992). A més, no hem d'oblidar que la possibilitat de canvi en el sector educatiu no pot plantejar-se seriosament sense un nou concepte, un nou procés i una nova mentalitat de professionalització del professorat. I és precisament per això que la formació que rep el docent ha de ser un d'aquests canals innovadors, sempre que entenguem la professionalització com "l'acció de professionalitzar algú", el que significa "l'acció i el procés de convertir algú en professional". Per tant, parlar de professionalització és, segons Montero (1996), "parlar de la possibilitat de considerar l'activitat d'ensenyament com una professió i, en conseqüència, els professors com a professionals" (pàg. 69).

Enllaçant amb el paràgraf anterior, s'observa, com planteja Imbernón (1998, pàg. 21-22), que hi ha una relació bastant estreta entre el desenvolupament personal i el desenvolupament professional. Per a aquest autor és molt important l'aprenentatge de la relació, la convivència i la interacció de cada persona amb la resta del grup. Per tant, seguint aquestes premisses, la formació professional s'ha de fonamentar en els pilars següents:

—Aprendre mitjançant reflexió i solució de situacions problemàtiques sorgides en la pràctica.

—Aprendre en un ambient de col·laboració i interacció, compartint problemes, èxits i fracassos.

—Connectar coneixements previs amb les noves informacions en un procés coherent de formació.

—Analitzar, provar, avaluar, modificar, innovar,... és a dir, aprendre de manera participativa.

Com hem comentat anteriorment, quan es parla de desenvolupament professional docent es vol afirmar que el professor com a professional de l'educació es va "fent" bé, per l'actualització del coneixement pedagògic-didàctic mateix, per la interacció amb altres membres de la comunitat escolar, pel canvi d'actituds i postures davant la realitat social, educativa i cultural, pels processos d'investigació i reflexió deliberativa, així com també pels plantejaments d'avaluació i innovació que du a terme per millorar la seua praxi educativa. Per tant, desenvolupament professional, canvi i formació del professorat són variables que formen part d'una mateixa dimensió. A més, està bastant constatat que aquells professors que aprenen i apliquen en les seues classes el coneixement pedagògic-didàctic provinent de la investigació, milloren les seues capacitats docents i, conseqüentment, els alumnes obtenen millors resultats (Korthagen i Kessels, 1999).

A més, com planteja Fenstermacher (1987), la concepció de desenvolupament professional és fruit de la integració conscient entre sabers formalitzats, produïts per la investigació acadèmica, i sabers contextuals, adquirits a través de l'experiència quotidiana, en les interaccions de la vida de l'aula. Howey (1985) exposa més minuciosament les dimensions que comporta el concepte de desenvolupament professional dels professors i destaca les dimensions de:

a) Desenvolupament pedagògic, que incideix en la millora de l'ensenyament del professor mitjançant activitats centrades en determinades àrees del currículum, o bé en destreses instruccionals o de gestió de classe.

b) Coneixement i comprensió d'un mateix, dirigida a aconseguir del professor una imatge de si mateix equilibrada i autoactualitzada.

c) Desenvolupament cognitiu, relativa a l'adquisició de coneixements i millora de les estratègies de processament d'informació per part dels professors.

d) Desenvolupament teòric, basada en la reflexió del professor sobre la seua pràctica docent.

A més d'aquestes dimensions, l'autor Howey (1985) afegeix les següents: les de desenvolupament professional a través de la investigació i el desenvolupament de la carrera mitjançant l'adopció de nous rols docents (citat per Marcelo, 1989, pàg. 67).

Com és obvi i després del que hem vist anteriorment, avaluar el desenvolupament professional és summament difícil i complex. Ferreres (1996) argumenta, després de revisar alguns estudis, que hi ha 2 dimensions que cal avaluar en el desenvolupament professional: la dimensió personal-professional (pròpia dels àmbits de treball diari a l'aula i de la vida personal) i la institucional i professional (pròpia de l'àmbit contextual on el professor desenvolupa la seua tasca docent). Segons aquest autor, aquestes són les dues principals dimensions que cal investigar i on es troben, fonamentalment, els àmbits idonis per al creixement professional. A més, entén que el procés de desenvolupament professional i, per tant, la seua avaluació haurien de partir d'unes premisses determinades, que són les següents (Ferreres, 1996, pàg. 158):

- a) Espais de desenvolupament: des del que implica el marc conceptual i espai-temporal del sistema educatiu fins a l'aula, considerant el centre escolar i les seues estructures organitzatives espais importants.
- b) Temps de desenvolupament: des de l'inici de la carrera del docent fins al final del seu procés de desenvolupament.
- c) Accions facilitadores del desenvolupament professional, s'hi inclourien tot tipus d'accions que es duen a terme des del disseny dels plans anuals pel MEC fins al context pràctic de l'aula.
- d) Sentit intern del desenvolupament professional, que estaria en la percepció mateix, com a individu i com a membre d'una comunitat professional, de la seua professionalitat. En aquest element s'inclouria la dimensió pedagògica (formada per les pràctiques quotidianes de classe), la professional (que com a grup de professors elaboren un model de comportament professional acompanyat per ideologies, creences, coneixements, ... que legitimen les seves pràctiques) i el sociocultural de la professió (valors i continguts considerats com valuosos).

Després del comentat anteriorment, arribem a la conclusió que una formació permanent de qualitat ha d'ajudar al creixement professional del docent. Creixement professional que, com han argumentat diversos autors (Benedito, De Vicente, Fernández-Cruz, Imbernón, Marcelo, Villar, etc.), no fa referència només a una maduració biològica sinó als canvis sistemàtics produïts en el comportament professional del professor/a després de la seua interacció amb les estructures organitzatives del centre, la seua cultura, el sistema relacional amb els companys, el context, etc. Concepte que inclou millorar la pràctica, creences i coneixements professionals, fet que augmenta la qualitat docent, investigadora i de gestió (Ferreres, 1996).

“Entenem que la professionalització i el creixement professional són un procés històric i antropològicament condicionat per diverses pràctiques en les quals el docent, no només com a individu sinó com a grup, ha de participar i demostrar la seua competència, personal i professional, a través de tres dimensions de la seua professió: una alta preparació en què la pràctica ha de ser l'eix, una orientació del servei en què els interessos comunitaris estiguen

per sobre dels personals i en què l'autonomia estiga basada en la raó dialògica i en l'autocrítica professional" (Ferrerres, 1996, pàg. 166).

Finalment, cal assenyalar que els elements del desenvolupament professional dels docents, segons les investigacions dutes a terme per Marcelo (2010; 1989), són les següents:

1. La interactivitat, que posa de manifest que el desenvolupament professional dels professors s'ha de dur a terme buscant la interacció de perspectives que influeixen. Per tant, els factors socials, organitzatius i culturals han d'analitzar en interacció amb els factors personals i psicopedagògics.
2. La comprensivitat, que fa referència a la necessitat d'integració de cada activitat en el pla global, de manera que hi haja una clara conceptualització de per què, on, quan i com una determinada activitat compleix algun objectiu del programa general.
3. La continuïtat. El desenvolupament professional s'ha de concebre com un procés en desenvolupament que requereix reforçament continu.
4. La potència. Element que fa referència a la necessitat tant de rellevància com de practicalitat del contingut del programa de desenvolupament professional dels professors. Els docents han de percebre que el contingut a què ens referim és rellevant i pot ser aplicat a la seua situació pràctica i, per tant, contribueix a la millora del seu ensenyament.
5. La participació. Aquest element fa referència a la importància de la participació dels docents en les fases de planificació de l'activitat de desenvolupament professional, ja que repercuteix en més implicació d'aquests en el seu desenvolupament i implementació.

Del que hem comentat anteriorment es dedueix clarament que la planificació d'activitats de formació permanent del professorat hauria de regir per aquests elements, ja que això facilitaria el desenvolupament professional dels docents. A més, la investigació sobre el desenvolupament professional del professorat assenyala, segons el treball dut a terme per Showers, Joyce i Bennett (1987), una sèrie d'aspectes que cal tenir en consideració:

—El que el professor pensa sobre l'ensenyament determina el seu ensenyament, de manera que es requereix conèixer com els professors conceben l'ensenyament.

—Gairebé tots els professors poden aplicar a les seves classes qualsevol informació que se'ls proporcionï sempre que el procés d'entrenament inclogui les següents fases: presentació de la teoria, demostració de la nova estratègia, pràctica inicial, i retroacció immediata.

—És més probable que els docents mantinguin i utilitzin estratègies i conceptes nous si reben assessorament (d'experts o de companys) mentre estan aplicant en les seves classes noves estratègies.

—Els professors competents i amb alta autoestima generalment obtenen majors beneficis en els cursos de desenvolupament professional.

—La flexibilitat de pensament ajuda als professors a aprendre noves destreses i incorporar al seu repertori personal.

—L'èxit de l'efecte de l'entrenament no depèn que siguin els professors qui organitzen i dirigeixen el programa, encara que facilita la cohesió social entre els professors (citats per Marcelo, 1989, pàg. 106).

I ja per finalitzar m'agradaria concloure amb una idea fonamental que ha marcat el discurs anterior relatiu al fet que el centre escolar constitueix l'àmbit apropiat per dinamitzar tant la innovació educativa com el desenvolupament professional del docent. Això comporta, com assenyala De Miguel (1998), "la necessitat de plantejar els processos d'innovació i de desenvolupament professional dins del marc de l'escola com a organització" (pàg. 46).

2.2. La Formació Permanent del Professorat, la innovació educativa i el canvi en la cultura professional

Com assenyala Escudero (1989), l'escola com a organització, amb la seua cultura organitzativa i clima determinats, s'erigeix en un context facilitador clau per a qualsevol innovació, i en aquest sentit és el nínxol ecològic natural i més influent en els projectes de canvi i innovació educativa. Ara bé, "el centre com a lloc de canvi" des de la meitat de la dècada del 1990 està sotmès a revisió i a una certa reconceptualització. Bolívar (2004a) determina algunes d'aquestes matisacions:

* El centre ha de tenir com a focus principal millorar els nivells d'aprenentatge dels alumnes, així com els processos d'ensenyament dels professors. El centre ha de ser una organització al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

* El canvi en els centres requereix un context propici (suport extern, lideratge, etc.), però també una certa pressió per millorar.

* Canviar les maneres com estan organitzats els centres no es justifica si no dóna lloc a una transformació de l'ensenyament i de l'aprenentatge. En funció d'aquesta prioritat, en segon lloc, es faran els canvis organitzatius pertinents, i no a l'inrevés.

* El centre ha de treballar individualment però també cal establir xarxes entre els centres, perquè es donen suport mútuament i afronten els problemes plantejats.

Com hem comentat en capítols anteriors, en l'actualitat, l'àmbit de l'educació està caracteritzat per l'acceleració dels canvis, per una intensa compressió del temps i l'espai, per la diversitat cultural, la complexitat tecnològica, etc. (Hargreaves, 1994). Canvis propis del món postmodern que també s'han deixat sentir a les escoles i, per tant, en la formació contínua del professorat.

Arran de tots aquests canvis, els professionals de l'educació han de conviure amb la incertesa, els dilemes, la pressió i intensificació característics del nostre temps. Cal, com assenyalen Richert (1994) i Hargreaves (1994), una formació permanent que permeta als professors funcionar adequadament en contextos caracteritzats per la diversitat cultural, flexibilitat i complexitat econòmica, fluïdesa i horitzontalitat organitzatives, incertesa moral i científica.

Pensem que la formació permanent a més de possibilitar el desenvolupament professional del docent ha de facilitar processos d'innovació a l'aula i en la institució escolar que propicien una adequació als temps actuals. Processos d'innovació que han de ser entesos com:

—“La incorporació d'una cosa nova dins d'una realitat existent, que en virtut d'aquesta resulta modificada” (Rivas, 2000, pàg. 20).

—“Procés de canvis específics (en idees, materials o pràctiques del currículum) fins a la seua consolidació amb vista al creixement personal i institucional” (Torre, 1994, pàg. 50).

—“Mecanisme intern del sistema que s'esforça per portar a la pràctica educativa quotidiana, al discórrer de l'ensenyament i l'aprenentatge, al ser i funcionar dels centres, l'existència concreta de les millors declaracions i principis que les polítiques educatives declaren i proclamen pertot arreu” (Escudero, 1995, pàg. 19).

—“Idea, objecte, o pràctica percebuda com nova per un individu o individus, que intenta introduir millores en relació a objectes desitjats, que per naturalesa és una fonamentació, i que es planifica i delibera” (Nichols, 1983, pàg. 4).

—“Idees i concepcions, estratègies i pràctiques, continguts i direccionalitats del canvi, redefinicions de funcions dels individus i recomposicions organitzatives de l'escola” (González i Escudero, 1987, pàg. 17).

Podríem argumentar unes altres definicions d'innovació, però considerem que la idea fonamental que volíem matisar ha quedat bastant clara. La idea clau rau a considerar que la innovació no és quelcom instantani, cosa que passa de manera inesperada, sinó que requereix un fonament reflexiu, crític i deliberat sobre què canviar, per què canviar-ho, en quina direcció, com fer-ho i amb quina política de recursos. Necessàriament per tot això és fonamental la formació permanent del professorat.

Si partim de la idea plantejada per Havelock i Huberman (1980) que la innovació és un millorament sensible, mesurable, deliberat i poc susceptible de produir sovint, podem definir-lo com: “l'esforç deliberat, encaminat a una millora sensible del sistema o també pot considerar la innovació com un treball nou i d'envergadura tendent a completar o crear un sistema” (pàg. 46).

Des d'aquesta concepció, la innovació cenyida a l'àmbit educatiu buscarà, sobretot:

—Aportar alguna cosa nova vol dir necessàriament una cosa que siga totalment nova, connota més aviat una cosa que és fresca i nova des del punt de vista d'aquells que l'usen.

—Exigeix un esforç deliberat i durador.

—Ha de tenir constància en el temps.

—El procés ha de ser avaluable, tant per les seues dades prèvies (*input*) com per la seua situació final.

—Intenta millorar la pràctica educativa.

—La innovació en la seua pròpia constitució i desenvolupament exigeix components integrats d'acció.

Per a Zabalza (1998), la formació és un dels elements bàsics per garantir l'èxit de la innovació. Juntament amb la formació destaca, també, uns altres aspectes com les estructures, la informació i l'avaluació. A continuació, comentem amb més detall cada un d'aquests aspectes:

—Sense formació no hi pot haver innovació. Per innovar el primer que es requereix és “voler fer-ho” (component actitudinal) i, a continuació, “saber fer”. Capacitat que només s'adquireix amb una formació adequada.

“És desitjable que tota proposta d'innovació incloga sempre una proposta paral·lela de formació per a la innovació en general i per a aquesta en particular” (Zabalza, 1998, pàg. 20).

—Modificacions en algunes dimensions del centre com a organització referides, per exemple, a l'estructura del centre escolar, a les estructures de coordinació, a la cultura organitzativa i al clima de les relacions interpersonals, etc.

—Informació. Cal, sobretot en les primeres fases de la innovació, dedicar molt de temps a informar. El procés d'informació millora el projecte, ja que facilita incorporar suggeriments d'altres companys, compartir idees, etc.

—Avaluació. A través de l'avaluació és quan veritablement s'està en condicions de tenir una clara i sistemàtica idea de com es va desenvolupant la innovació.

Necessàriament, parlar d'innovació suposa parlar de canvis. Alguns autors tendeixen a igualar el concepte d'innovació amb el de canvi. És evident, com assenyala Marcelo (1996), que tot procés de canvi a nivell d'escola suposa la modificació d'algun element, o la introducció d'alguna pràctica a nivell didàctic o organitzatiu que té influència personal i/o cultural. Canvis que, per descomptat, incideixen en la cultura professional del docent.

Finalment, cal assenyalar que tot procés de canvi en una organització afecta principalment quatre camps:

- Canvi d'actituds col·lectives.
- Canvi en els plantejaments teòrics i en la reflexió pràctica.
- Posada en escena de noves pràctiques, noves maneres de fer les coses.
- Consecució de noves habilitats per a les noves pràctiques.

D'aquesta manera, el canvi en les institucions escolars ha d'afectar tots els àmbits que constitueixen el seu sistema intern:

- Els valors, objectius i propòsits.
- Les estructures (òrgans i funcions).
- El sistema relacional: comunicació, participació, presa de decisions, etc.

Ara bé, el que ha de quedar ben clar és que els professors són els principals protagonistes dels processos de canvi esdevinguts en els centres escolars. Canvis que tindran lloc sempre que hi haja unes condicions prèvies com les següents: l'existència d'un clima o d'una consciència de problemes i necessitats a nivell escolar o de professors individuals, l'obertura a la introducció de canvis, així com l'existència dels coneixements didàctics i organitzatius disponibles per ser duts a la pràctica (Fullan, 1991; Marcelo, 1996).

“Els canvis en educació depenen del que els professors fan i pensen, una cosa tan simple i tan complexa alhora” (Fullan, 1991, pàg. 117).

A més dels condicionants exposats anteriorment, sobretot, destacaria que el docent disposat a innovar ha de comptar amb la formació adequada per poder desenvolupar els processos de canvi amb caràcter progressiu i processual. Com assenyalen Hord (1987) i Carrera (1988), també és necessari que el professorat expliciti les fases concretes en els processos de canvi. L'avaluació diagnòstica de la situació actual representa el primer pas en el desenvolupament de tot procés d'innovació. Explorar opcions seria la fase següent, una vegada identificat el problema i, a continuació, la presa de decisions. L'adopció sembla que és en realitat el començament de la innovació. A més, el segueixen la iniciació, que consisteix a presentar la innovació, descriure, mostrar els possibles usuaris. Posteriorment, la implementació o posada en pràctica de la innovació i, finalment, la institucionalització.

Després del que hem comentat anteriorment podem arribar a la conclusió que l'avaluació de les innovacions educatives és una tasca complexa i àmplia, ja que hi influeixen factors de tot tipus (professionals, polítics, econòmics, institucionals, formatius, educatius, organitzatius, curriculars, etc.) (Joyce i Showers, 1988).

“Dissenyar l'avaluació de programes de desenvolupament professional és difícil per les raons següents. Primer, és clar, el sistema és ampli i complicat. Segon, la manera com es fa cada activitat i programa està molt influïda pel seu context. L'energia i interès de les escoles i dels

professors amplia o disminueix els efectes de l'activitat de formació. Tercer, les activitats de desenvolupament professional tenen com a última meta influir en l'aprenentatge dels alumnes a partir d'una cadena de fenòmens... Se n'ha de estudiar la seqüència completa. Quart, la mesura de moltes de les variables presenta dificultats tècniques. Per informar sobre el desenvolupament d'una activitat de formació es requereix la recopilació de dades per part d'observadors entrenats... Cinquè, les limitacions de pressupost quasi sempre produeixen la necessitat d'estudiar mostres en lloc de la població en la seua totalitat. Sisè, les bones avaluacions es duen a terme en contra del que habitualment s'entén per 'avaluacions'. La pràctica més corrent consisteix a utilitzar qüestionaris en què es pregunta als participants que valoren l'activitat i sovint al formador i als organitzadors" (Joyce i Showers, 1988, pàg. 111-112).

Recentment, al nostre país s'han fet públic treballs que versen sobre l'avaluació d'innovacions. Entre aquests destaquen: Villar, 1986; Pérez i Gimeno, 1994; Bolívar, 1993; Sancho i altres, 1994; Marcelo, 1995, etc. Estudis que han fet palès, com assenyala Nichols (1983), que "l'avaluació, com a activitat planificada i sistemàtica, és probablement l'aspecte més oblidat de la innovació a les escoles" (pàg. 76). Encara que les investigacions ens demostren que l'avaluació d'innovacions està un poc oblidada, pensem que l'avaluació es fa necessària com a element de retroinformació al sistema de formació del professorat. A més, la tasca d'avaluar la innovació és "un procés constructiu amb el propòsit de millorar el desenvolupament i la gestió del canvi, la formació de les persones implicades i el desenvolupament institucional" (De la Torre, 1994, pàg. 333). Indubtablement, la innovació suposa formació i l'avaluació es considera un instrument que condueix a la professionalització dels docents. Per tant, avaluar i innovar seran dos termes complementaris. Hopkins (1989) va establir tres tipus de relacions entre ambdós conceptes. Cada un d'ells presenta una realitat diferent de com la innovació es veu afavorida per l'avaluació: l'avaluació de la innovació, l'avaluació per a la innovació i l'avaluació com a innovació (citat per Marcelo, 1996).

"L'avaluació de la innovació ens remet a un enfocament més sumador i tècnic de control de resultats. L'avaluació per a la innovació ens mostra la necessitat d'incorporar processos avaluadors per millorar la innovació en les seues diferents fases. Finalment, l'avaluació com a innovació fa referència a estratègies de desenvolupament escolar o de recerca-acció en què és l'avaluació institucional l'eix sobre el qual es construeix i pivota un procés d'innovació" (Marcelo, 1996, pàg. 360).

Elmore (1990), especialista en anàlisi d'innovacions escolars, assenyala que en l'actualitat hi ha tres grans orientacions des de les quals es planteja la innovació. Aquestes tres orientacions són les que determinaran majoritàriament les directrius dels processos d'avaluació i, per tant, també haurien de determinar les orientacions formatives en els plans de Formació Permanent del Professorat. Les orientacions des de les quals es planteja la innovació són les següents:

—Canvis i innovació basats en la reforma de la tecnologia de l'ensenyament. S'inclouen ací les innovacions dirigides a introduir modificacions en els currículums, les metodologies, els recursos d'instrucció, etc.

—Canvis en la millora de les condicions ocupacionals dels professionals de l'educació. S'inclouen les experiències de canvis organitzatius (treball en grups, etc), les experiències d'incentiu i reforç de la carrera professional (l'aparició de noves funcions professionals, redistribució de competències en la gestió del currículum, etc), variacions de salari (nous complements, reducció d'horaris) i programes de formació. Innovacions que, com observem, tenen incidència en l'organització.

—Canvis referits a les relacions entre l'escola i els seus clients. Per exemple, incorporació de l'alumnat i de les famílies i els seus interessos en l'organització i gestió dels centres, més obertura de l'escola a la comunitat, etc.

Com podem sospitar, una qüestió són les orientacions des de les quals es planteja la innovació i una altra de molt diferent i difícil de resoldre, perquè aquesta siga factible, és l'objecte o objectes d'avaluació de la innovació educativa. Per tractar de donar resposta a aquesta qüestió, hem de matisar que la innovació educativa l'entendrem no només com un procés que consta de diferents fases i moments, sinó que influeix i, al seu torn està influït, per les condicions de la política educativa respecte a la innovació i a la formació del professorat (Marcelo, 1996).

“L'avaluació de la innovació educativa ha de contemplar no només el procés d'iniciació, desenvolupament i institucionalització en els centres educatius, sinó que serà necessari incorporar una anàlisi avaluadora de les polítiques de promoció, manteniment i difusió de la innovació per part de la administració educativa. Per tant, l'avaluació de la innovació ha de tenir en compte els dos components bàsics del sistema: el sistema públic de suport a la innovació educativa, així com els processos d'iniciació i desenvolupament d'innovacions concretes en centres educatius” (Marcelo, 1996, pàg. 363).

Finalment, voldríem matisar juntament amb Marcelo (1996) que l'avaluació de les innovacions ha de contemplar necessàriament els efectes que aquesta produeix a diferents nivells. Els nivells de l'impacte corresponen a les dimensions: personal (professors i alumnes), didàctica (la classe), organitzativa (el centre escolar) i contextual. Per exemple:

—A nivell de professorat que ha participat en el desenvolupament d'una innovació pot suposar un nivell de coneixement, destresa, desenvolupament personal, maduresa, etc., major que el que anteriorment no posseïen o posseïen en menor mesura. Aquesta avaluació es porta a terme a través de proves escrites, entrevistes o observacions de classe.

—A nivell d'alumnes. El professorat que ha participat en una activitat de formació pot arribar a possibilitar que els alumnes milloren els seus resultats cognitius (comprensió de conceptes, destreses de pensament, habilitats, desenvolupament de valors, etc.), així com els

resultats socioafectius i personals (motivació, implicació, satisfacció, autoconcepte, relacions socials, etc.).

—A nivell d'efectes a l'aula es poden haver introduït canvis significatius relatius a l'estructura socio-relacional (clima, interacció), en l'estructura acadèmica (tasques), o bé, en l'estructura docent (metodologia d'ensenyament, avaluació, etc.).

—A nivell de repercussió al centre escolar, es poden haver produït canvis en el clima del centre, organització, resolució de conflictes, treball en comú, etc.

—I, finalment, pel que fa al context, es poden produir canvis significatius en la implicació i col·laboració dels pares o d'altres agents socials a l'escola.

Després del que hem comentat anteriorment, s'observa que la dificultat per avaluar la innovació educativa és summament complexa. També ens hem adonat que per innovar, a més de formació, es fa necessari comptar amb una altra sèrie d'arguments o condicionants (contextuals, polítics, organitzatius, professionals, econòmics, etc.) que la faciliten. Com veurem en el proper capítol, l'avaluació és especialment important perquè el centre escolar innove, aprengui i avanci. Atès que una organització no pot avançar sense una avaluació rigorosa.

I ja per acabar, és important matisar que el que hem volgut destacar en aquest apartat és la idea del centre escolar com a unitat bàsica de formació del professorat, de processos d'innovació i de canvi de la cultura professional. S'ha observat que afavorir la innovació educativa implica necessàriament unes modificacions en l'estructura del centre escolar referida, per exemple, a les dinàmiques de coordinació, a la cultura organitzativa i al clima de les relacions interpersonals, etc. És cert, que no hi ha innovació si no existeixen les condicions organitzatives propícies per a això. A més, la formació es presenta com a fet indiscutible per poder desenvolupar en els centres escolars processos d'innovació. Indiscutiblement, la millora escolar es presenta gràcies a la intersecció del desenvolupament curricular, organitzatiu i professional.

3. Algunes consideracions finals

Al llarg d'aquest text s'ha incidit en la idea del centre escolar com a "unitat bàsica" de formació, desenvolupament professional i innovació. S'ha assumit que el desenvolupament professional i el desenvolupament institucional de les organitzacions escolars no poden donar-se l'un sense l'altre. El desenvolupament tant personal com professional del docent està condicionat pel context del centre escolar, com a lloc de treball, de relació etc. i en el qual hi ha una cultura organitzativa determinada, uns recursos personals, materials, etc.

En aquest sentit, la formació permanent és una de les estratègies per al canvi i la innovació. Formació que, perquè realment tinga impacte, ha de donar un protagonisme rellevant al centre escolar com a globalitat. Una de les modalitats que respon a la consideració del centre

escolar com el marc apropiat on s'han de donar simultàniament els processos de canvi, reflexió i formació és la formació en centres. Si l'escola és la unitat clau educativa, aquesta ha de ser també la unitat bàsica del desenvolupament i la millora. El centre ha de ser una organització al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

És per això que al llarg de la dimensió formativa hem incidit en diversos blocs temàtics d'interès que han intentat aclarir alguns aspectes que s'incorporaran al programa formatiu del professorat per raons que tenen a veure amb:

—Aprofundir en un nou concepte d'escola que assumisca com a referents tant l'educació de qualitat dels alumnes com un adequat desenvolupament professional dels professors.

—L'escola com a organització constitueix el focus i el context més adequat per a la formació del professorat, els processos d'innovació i canvi de la cultura professional. El centre escolar com a unitat que impulsa l'actuació innovadora dels seus membres.

—Reflexionar críticament sobre els conceptes centre escolar, innovació educativa i formació permanent del professorat, i descobrir-ne les implicacions en la formació de la nova escola.

—Precisar el concepte i les tradicions de formació permanent del professorat des dels diferents paradigmes.

—L'escola com a organització i, en concret, alguns dels seus elements relacionats amb diferents dimensions com ho són l'estructura organitzativa, les relacions, la cultura organitzativa, etc. constitueixen un agent facilitador i/o inhibidor de la innovació educativa. És a dir, no hi ha innovació si no hi ha determinats condicionants organitzatius que la propicien (compromís dels seus membres amb una cultura col·laborativa, etc.).

—Ser conscients que el canvi en les institucions escolars ha d'afectar tots els àmbits que constitueixen el seu sistema intern, com ho són els valors, objectius i propòsits, les estructures i el sistema relacional, entre d'altres.

—Integrar la formació del professorat amb la gestió del currículum i el desenvolupament organitzatiu dels centres.

—Entendre la formació centrada en l'escola com una de les millors modalitats de formació del professorat, ja que potencia la transformació de la pràctica, partint de la concepció de l'escola com una unitat funcional de planificació, acció, avaluació i canvi.

—Entendre la formació en centres com a recurs facilitador tant del desenvolupament curricular com l'organitzatiu.

—Conèixer les incidències del canvi educatiu actual sobre la formació dels professors en l'àmbit actual.

—La necessitat de concebre el centre escolar com a lloc de canvi i desenvolupament professional del docent.

Per tant, es tracta de concebre la institució escolar com a organització formadora, crítica, renovadora i al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge. El centre és l'àmbit apropiat per dinamitzar tant la innovació com el desenvolupament professional del docent, i hi ha un vincle important entre aquest i el desenvolupament organitzatiu del centre educatiu. Si una idea queda clara, és que cal plantejar els processos d'innovació i desenvolupament professional dins del marc de l'escola com a organització dinàmica i complexa.

—Referències bibliogràfiques

- AADD (1999): “Formarse para cambiar”. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 276, pàg. 47-71.
- AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A. F.; HOPKINS, D. i WEST, M. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- ARNAUS, R. (1999): “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa”, en: J. F. ANGULO, J. BARQUÍN i A. I. PÉREZ: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pàg. 599-636.
- BOLÍVAR, A. (2004): “El centro como unidad de acción educativa y mejora”, en: J. M. MORENO OLMEDILLA (coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, pàg. 95-116.
- CARRERA, M. J. (2000): *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DE MARTÍN, E. (2005): *La formación en centros*. València: Nau Llibres, pàg. 59-72.
- DE VICENTE, P. S. (1996): “Formación y evaluación basada en el centro”, en: AADD: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DEMAILLY, L. (1991): “Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels”. *Recherche et formation*, núm. 10, pàg. 23-35.
- DEVELAY, M. (1994): *Peut-on former les enseignants*. París: ESF Editeur.
- EGIDO, I.; CASTRO, M. i LUCIO-VILLEGAS, M. (1993): “¿Cómo son los profesores? Algunas investigaciones”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, pàg. 12-17.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación acción en el aula*. Madrid: Morata.
- ELMORE, R. F. (1990): *Restructuring Schools: the next generation of Educational Reform*. Oxford: Jossey-Bass.
- ESCUADERO, J. M. (1992): “Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa”, en: J. M. ESCUDERO i J. LÓPEZ: *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- ESCUADERO, J. M. (1992a): “Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos”, en: AADD: *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- FEIMAN-NEISSER, S. (1990): “Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives”, en: R. HOUSTON (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York: Macmillan, pàg. 212-223.
- FEITO, R. i GUERRERO, A. (1996): “La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos”. *Signos*, núm. 19, pàg. 22-31.
- FERRERES, V. (1996): “Dimensiones a evaluar en el desarrollo, profesional docente”, en: AADD: *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FERRERES, V. (1997): *El desarrollo profesional docente. Evaluación de los planes de formación*. Madrid: Oikos-Tau.
- FERRERES, V. (1999): “Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente”, en: V. FERRERES i F. IMBERNÓN (eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

- FERRERES, V. S. (coord.) (1994): *Análisis de los Planes Provinciales de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC, Subd. Gral. de Formación del Profesorado.
- FERRY, G. (1991): *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.
- FULLAN, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (1989/1991): *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Cassel Education.
- GARCIA ÁLVAREZ, J. (1986): “¿Son necesarios los Centros de Profesores?”. *Comunidad Escolar*, núms. 22-28, diciembre.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1998): “La formación permanente del profesorado motivaciones realizaciones y necesidades”. *Educación XXI*, núm. 1, pàg. 129-158.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999): *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis, Escuela Española.
- GARCÍA, J. E. (1986): “Bases para la introducción del modelo del profesor-investigador en los centros de profesores”, en: R. PORLÁN i P. CAÑAL: *Actas IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Sevilla.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GRANADO, C. (1997): *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid: Editorial EOS.
- GUERRERO, A. i FEITO, R. (1996): “La reforma educativa y la formación permanente del profesorado”. *Revista de Educación*, núm. 309, pàg. 263-285.
- HERNÁNDEZ, F. (1994): “El asesor escolar. El estado de la cuestión”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 226, pàg. 72-73.
- HERNÁNDEZ, F. (1998): *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- IMBERNÓN, F. (2001): “Claves para una nueva formación del profesorado”. *Investigación en la Escuela*, núm. 43, pàg. 57-66.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1996). “Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio”, en: AADD (eds.): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- IMBERNÓN, F. (1998): “La formación del profesorado y la calidad de la enseñanza”, en: AADD: *Agora del professorat*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- IMBERNÓN, F. (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007): *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó, pàg. 47-62.
- JOYCE, B. i SHOWERS, B. (1988): *Student Achievement Through Staff Development*. Ova York: Longman.
- KEMMIS, S. i McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LAVADO, J.; MORGADO, M. J. i AUDICANA, J. C. (1998): “Función del asesor en los proyectos de formación. Transformación del centro en comunidades de aprendizaje”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 72, pàg. 54-55.

- LINUESA, M. C. (1999): “¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?” *Revista de Educación*, núm. 320, pàg. 205-221.
- LISTON, D. i ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LOPEZ, M. L. i MUÑOZ, P. (1994): “El asesor escolar ¿Es necesario un modelo?” *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 297, pàg. 74-75.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Facilitar el cambio en la escuela: análisis y evaluación de dimensiones personales, organizativas y de asesoramiento en el proceso de innovación y formación en la escuela*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MONTERO, L. (1998): “Formación inicial o para la profesionalización”, en: F. HERNÁNDEZ: *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis, pàg. 69-71.
- MORGENSTERN, S. i MARTÍN, E. (1992): *La evaluación de los CEP. Análisis de su contribución a la Reforma Educativa*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2002): “La educación infantil en la Aldea Global contemporánea. Retos y sugerencias”, en: J. L. GALLEGO (ed.): *La educación infantil: una apuesta de futuro*. Granada: II Congreso Internacional de Educación Infantil, pàg. 60-81.
- PERRENOUD, P. H. (1996): “La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio”. *Perspectivas*, núm. 26 (3), pàg. 549-571.
- PORLAN ARIZA, R. (1992/95): *Evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado: el programa de actualización científica y didáctica (Modalidad A)*. Madrid: CIDE.
- PORLAN, R. i altres (2002): *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Diada.
- RIVAS, M. (2000): *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- ROSENHOLTZ, S. (1986): “Organizational Conditions of Teacher Learning”. *Teaching and Teachers Education*, núm. 2 (2), pàg. 91-104.
- RUIZ, R. i altres (1998): “Formación en centros. Una oportunidad para la innovación”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 263, pàg. 78-85.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1992): “Estructuras y procesos en la organización de los centros renovados”. *Ponencia presentada en las I Jornadas Educativas sobre Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Gijón: Centro Asociado de la UNED.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996): “Diseño de evaluación de programas formativos”, en AADD: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANCHO GIL, J. M. (1998): “La formación en el centro”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 161, pàg. 91-93.
- SIROKNIT, K. A. (1994): “La escuela como centro del cambio”. *Revista de Educación*, núm. 304, pàg. 7-30.
- SMYLIE, M. A. (1988): “The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change”. *American Educational Research Journal*, núm. 25, pàg. 1-39.
- SOLBES, J. i SOUTO, X. M. (1999): “Investigación desde la escuela y formación del profesorado”. *Investigación en la escuela*, núm. 38, pàg. 87-99.

- SOLBES, Y. i SOUTO, X. M. (1999): “Investigación desde la escuela y formación del profesorado”. *Investigación en la Escuela*, núm. 38, pàg. 87-98.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1998): “Aproximación conceptual a la innovación educativa”, en: J. TEJADA FERNÁNDEZ: *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe, pàg. 25-66.
- VENTURA, M. (1994): “El asesor escolar. Entre la teoría y la práctica”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 226, pàg. 76-77.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- YUS, R. (1999): “Formación Permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad”, en: J. F. ANGULO, J. BARQUÍN i A. I. PÉREZ: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pàg. 208-254.