

**LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
EN L'ESCENARI ACTUAL**

DESAFIAMENTS I OPORTUNITATS

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Professora titular d'universitat

Departament de Didàctica
i Organització Escolar

Universitat de València

LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN L'ESCENARI ACTUAL

DESAFIAMENTS I OPORTUNITATS

ÍNDEX

Introducció

Capítol 1. La formació permanent del professorat. Aproximació als condicionants que determinen l'impacte de la formació: utopia o realitat?

Capítol 2. Opinions del professorat sobre el perfil professional dels assessors de formació

Capítol 3. Noves demandes educatives per a la professió docent

Capítol 4. La formació ciutadana. Un nou desafiament per a la professió docent. Unes quantes reflexions

Capítol 5. Cap a on es dirigeix la formació permanent en la societat del coneixement? La veu del professorat

Capítol 6. Formació en educació intercultural. La veu del professorat

Capítol 7. Cap a quin tipus d'organitzacions ens dirigim. La necessitat de transformar-les per millorar la societat

Capítol 8. L'avaluació de la formació permanent del professorat com a variable de qualitat educativa

Capítol 9. L'autoavaluació de la pràctica docent: una aventura plena de dificultats i satisfaccions

Recapitulació

TÍTOL. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN L'ESCENARI ACTUAL. DESAFIAMENTS I OPORTUNITATS

Introducció

A hores d'ara hi ha una gran varietat de factors que de forma directa i indirecta condicionen l'exercici de la professió docent. Els canvis socials constants, propis de la societat neoliberal de caràcter fortament capitalista, en què el consumisme regna amb tota l'esplendor, també es va deixant sentir en la formació dels professionals. Vivim moments de canvis vertiginosos promoguts per l'avanç incessant de les noves tecnologies, per les telecomunicacions, per les demandes socials i laborals, pels avanços científics, etc. que reclamen més i millor formació del docent per a exercir la professió amb garanties de qualitat i respondre així als reptes que presenta la societat actual.

En aquest sentit, aquest document aspira a ser una invitació a la reflexió sobre les principals competències professionals que, en aquests moments, es reclamen al professorat. El repte és formar professionals de l'educació que han d'aprofitar totes les ocasions que tenen a l'abast per a construir l'escola del futur. Comprometre's amb l'escola per a un nou segle demana als professors exercir la professió amb una nova formació docent que potencie la millora, la recerca, la innovació i la qualitat de la mateixa institució escolar.

Som conscients que encara queda un llarg camí per recórrer, però esperem que aquesta recopilació d'articles possibiliten progressar en aquesta cultura formativa al professorat en formació de les facultats de Magisteri i d'Educació.

*Dra. María Amparo Calatayud Salom
Professora titular d'universitat
Universitat de València*

CAPÍTOL 1. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. ACOSTAMENT ALS CONDICIONANTS QUE DETERMINEN L'IMPACTE DE LA FORMACIÓ: UTOPIA O REALITAT?

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València

A manera d'introducció

Partim de la premissa que un dels objectius bàsics de la formació permanent és aconseguir la implementació d'aquesta formació en la pràctica educativa. Saber si realment es fa depèn de molts factors com veurem a continuació.

En concret, i dins de la gran diversitat d'aspectes que condicionen l'impacte de la formació, farem referència a nou aspectes que ens ajudaran a entendre la dificultat de l'impacte i també ens possibilitaran esbossar els requisits que pensem que són necessaris perquè aquest ocorregui.

1. Però realment, què entenem per impacte de la formació?

“Una bona avaluació —afirma Mathison— ha d'estendre's més enllà del judici de qualitat de l'experiència formativa i els seus efectes s'han de descobrir en els participants, individualment i col·lectivament, en termes de canvis en les concepcions (el que pensen) i en les pràctiques (el que fan). La mateixa idea, encara que d'abast més restringit, es repeteix en la Reunió de les Comunitats Europees de 1988 en què es demana que aquestes avaluacions no es limiten a mesurar la satisfacció dels professors al final dels cursos, sinó la posada en pràctica de les preteses transformacions” (García Álvarez, 1996, p. 36-37).

El concepte d'impacte fa referència al grau en què els coneixements, les destreses i les tècniques adquirides durant la formació s'apliquen en la pràctica educativa diària. Entès tant en termes de canvis en la pràctica com canvis en el professor (actitud, creences, coneixements, etc.). A més a més, els canvis produïts, o els efectes de la formació, es poden classificar en dues dimensions: la personal (incideixen en les capacitats personals dels docents) i la contextual (incideixen en el lloc de treball, en l'organització on es realitza l'activitat laboral, en la realitat econòmica a la qual serveix i, fins i tot, en la incidència que pugui tenir en la realitat sociocultural) (Gairín, 1999).

“Reducir l'avaluació d'impacte a l'anàlisi dels resultats per a l'organització o a la verificació dels canvis de conducta al lloc de treball és, per tant, un reduccionisme. Aquesta orientació pot ser explicable, no pas justificable, pel desenvolupament més gran que l'avaluació d'impacte ha tingut en les organitzacions productives, la qual cosa li ha donat una orientació economicista i molt centrada en els resultats. No obstant això, pot ser un bon punt de partida per a analitzar aquesta nova preocupació de l'avaluació” (Gairín, 1999, p. 9).

Des d'aquesta conceptualització, pensem que només es pot produir impacte si les accions formatives es dirigeixen a millorar/canviar... la cultura professional, a facilitar l'autocrítica, la reflexió, a orientar el compromís amb la institució escolar, a provocar la percepció de les necessitats formatives, entre altres premisses. Com argumenta San Fabián (1996) “la qüestió no és avaluar l'impacte sinó avaluar la millora” (p. 214).

En general, podem considerar l'impacte com els canvis que es produeixen en la pràctica docent després de la formació rebuda. Concretament, l'autor Clopin *et al.* (1990), argumenta que hi ha un impacte o efecte de la formació permanent quan un canvi, individual o col·lectiu (d'actitud, de representació, de comportament, de pràctica professional, de mètode, d'organització, de gestió institucional o relacional) pot ser descobert i posat en relació amb la formació. Els paràmetres interessants per a avaluar l'impacte poden ser:

- Satisfacció dels docents.
- Impacte de l'activitat sobre el coneixement professional dels docents.
- Impacte sobre la pràctica dels docents.
- Impacte sobre la carrera dels docents (promoció personal).
- Impacte sobre la cultura escolar.
- Impacte sobre l'aprenentatge dels alumnes.
- Impacte sobre l'organització del centre.

En canvi, per a Kilpatrick (1999), els nivells de formació i avaluació de l'impacte són els següents:

- a) El primer nivell fa referència a aquest efecte que la formació ha tingut sobre l'opinió i la satisfacció dels usuaris.
- b) L'anàlisi de l'aprenentatge obtingut constitueix el segon dels nivells.
- c) El tercer se centra sobretot en els canvis de conducta en el treball que l'usuari ha aplicat a conseqüència de la formació rebuda.
- d) El quart nivell analitza els resultats obtinguts per l'organització.

Finalment, cal argumentar que les dimensions que segons el Departament de Formació (1996, p. 294) s'haurien de prendre en consideració per a mesurar l'impacte de la formació són:

- El programa elaborat, que defineix i dissenya la formació.
- L'acceptació del curs pels participants, que valora les seues reaccions.
- L'aprenentatge assolit pels participants.
- Els comportaments que s'introdueixen en el lloc de treball.
- Els resultats d'exploració que produeix la formació.
- Els processos que es despleguen en l'acció formativa.
- Els efectes socials que provoca la formació.
- L'organització de la formació, que condiciona l'actuació.

Com molt bé argumenta Gairín (1999), l'anàlisi d'aquesta llista de dimensions evidencia una concepció instrumental de la formació com un dels components bàsics de la millora de l'organització. Les persones formen part del context organitzatiu, cosa que exigeix una ampliació de l'avaluació més enllà dels aprenentatges personals.

També és veritat que cadascuna de les dimensions exigeix l'ús de regles, tècniques i procediments d'avaluació específics i diferenciats, i implica formadors, departament de formació o especialistes, segons siga el nivell de complexitat de les dimensions.

Com es pot veure, avaluar els efectes de la formació permanent és molt difícil per les connotacions argumentades. És per això que s'han d'estudiar a través de determinats *filtres*. Aquests filtres ens ajudaran a entendre millor aquest fenomen.

FILTRES DE L'IMPACTE

“Plantejar-se els efectes de la formació té, doncs, un sentit organitzatiu i social que justifica l'existència mateixa de la formació, independentment de les dificultats que acompanyen la valoració d'un procés que hauria de fer-se d'una manera diacrònica” (Gairín, 1999, p. 1).

Els filtres que considerem més interessants són: l'eficàcia, l'efectivitat i l'eficiència de la formació. Ara, de forma general, matisarem què entenem per cadascun d'aquests filtres referits a accions formatives.

1. Eficàcia. Criteris que es relacionen amb la valoració dels efectes immediats de la formació (canvi d'actituds, de coneixement...). Eficax en el sentit que les activitats de formació permanent servisquen per a posar en pràctica les innovacions educatives. En un estudi de Van Tulder, Veenman i Sieben (1988) sobre les característiques de la formació permanent eficaç, es fan la pregunta següent: “Quines premisses han de complir les activitats de formació centrades en la posada en pràctica de les innovacions educatives segons el parer dels experts de formació permanent?”. Algunes de les característiques

proposades per a avaluar les accions formatives recollides per García Álvarez (1996) de l'estudi elaborat pels autors esmentats són les següents:

- La formació centrada en l'escola ha de preocupar-se de millorar les destreses.
- Les activitats que s'orienten a la millora o l'adquisició d'aquestes destreses han d'incorporar les fases següents: presentació teòrica, demostració pràctica, simulada i en classe, retroalimentació estructurada i entrenament (*coaching*) per a aplicar-les.
- Ha de tenir present la teoria de l'aprenentatge d'adults.
- La formació ha de traduir-se en canvis visibles en la classe i l'escola (efectes).
- Els programes han de centrar-se en l'escola (amb implicació de tot el professorat o grups de professors).
- Cal fer una avaluació del procés i del producte (grau d'aplicació en classe del contingut del curs).
- Els formadors han de ser models d'ensenyament eficaç i, a més, rebre formació prèvia no sols sobre coneixements, sinó també sobre la didàctica de la formació permanent basada en la teoria de l'aprenentatge d'adults, etc. (p. 31-32).

Aquestes premisses són les que els experts en formació aconsellen que hauria de reunir la formació permanent considerada eficaç. A més, com exposa Kepler (1999, p. 347), "l'eficàcia d'un programa de formació del professorat depèn de l'habilitat per a emprar amb èxit el que hem après sobre les connexions entre el comportament dels professors, el comportament mediador de l'alumne i els resultats desitjats per qui aprèn".

2. Efectivitat. Referida a la utilitat dels resultats de la formació per a satisfer la necessitat o solucionar el problema que ha donat origen a l'activitat formativa (per a resoldre problemes de la pràctica educativa). És a dir, la transferència al lloc de treball de les coses apreses.

3. Eficiència. Criteris que posen en relació els resultats aconseguits amb els costos efectuats. Per a fer-ho, caldria considerar, d'una banda, la rendibilitat i la productivitat de les accions formatives.

Amb aquests tres filtres es vol avaluar el grau de l'impacte de la formació permanent. Això ens permetrà distingir entre:

- La qualitat necessària o percebuda pels docents. És la que al professorat li agradaria rebre. La que correspon a les expectatives o els desitjos del professor.

- La qualitat programada. La que el CEFIRE ofereix.
- La qualitat desplegada. La formació que el docent rep del CEFIRE.
- La qualitat impactada, el grau en el qual després la formació rebuda s'aplica en la pràctica docent.

Tal com es pot pensar després del comentari anterior, parlar de l'impacte de la formació comporta necessàriament parlar de la incidència que té en el desenvolupament professional del docent, la promoció de la innovació educativa i el canvi de la cultura professional.

A continuació passem a exposar els condicionants que poden determinar l'impacte de la formació.

2. Marc comprensiu dels condicionants que incideixen en l'impacte de la formació rebuda sobre la pràctica docent

“Més escoles, més recursos, menys alumnes per classe, més professors i amb més anys de formació, més activitats complementàries, més continguts, més hores d'estudi i qualsevol altre increment o disminució d'algun dels factors constituents de l'escola no garanteix, per bé que condiona, i a vegades de forma determinant, la qualitat i la bondat dels processos formatius que s'hi volen promoure” (Porlán, 2001, p. 7).

La formació permanent té la finalitat d'apropiació de coneixements, destreses, valors, estratègies, etc. unida a una proposta d'aplicació d'aquesta formació rebuda en la pràctica educativa amb l'objectiu que la transformi en un sentit innovador. Indubtablement, per aconseguir aquest gran objectiu ha d'haver-hi una sèrie de condicionants que afavorisquen l'impacte de la formació rebuda.

El canvi, ja siga en el professor, individualment considerat, o en el centre escolar, com argumenta García Álvarez (1996), no és lineal. Té lloc dins d'un conjunt de factors que interactuen entre si de manera complexa i diversa. A continuació comentem a grans trets els factors que afavoreixen o impedeixen l'impacte de la formació. Factors que, com argumenten Saint-Germain (1993), haurien de tenir molt presents els qui planifiquen, executen i apliquen els programes formatius. També és veritat que els factors que afavoreixen o impedeixen l'impacte de la formació són nombrosos, múltiples i interdependents. Alguns autors com García Álvarez (1996), Veenman, Van Tulder i Voeten (1994), Clopin *et al.* (1990), Evans i Hopkins (1988) i Sparks (1983), entre d'altres, han investigat sobre quins són els factors que afavoreixen l'ús de les idees presentades en els cursos de formació. Entre els més rellevants destaquen els següents: grau de comunicació entre el

professorat, oportunitat d'observar-se en les classes i la reflexió sobre les pràctiques, organització i el clima de l'escola, ambient i rellevància de les activitats formatives per a la seua tasca, implicació dels participants i intercanvi d'informació, suport administratiu, treball col·laborador del professorat, lideratge instructiu i compartit, pressupòsits cognitius i ideològics que cada docent posseeix, grau d'autonomia en les classes, un sistema compartit de valors entre el professorat del centre, etc. Si acceptem tots aquests factors com a mediadors entre la formació i l'impacte, no podem continuar actuant, com afirma García Álvarez (1996), "amb la falsa presumpció que qualsevol activitat formativa, correctament planejada i executada, aconseguisca els efectes buscats en els destinataris" (p. 43).

A continuació exposem i tractem d'agrupar els factors que intervenen entre la formació i l'impacte. Només incidirem en aquells que des del nostre punt de vista considerem més rellevants.

2.1. Factor cognitiu. Acostament a les creences formatives del professorat

COGNITIU

L'EXPLICACIÓ DE L'IMPACTE A TRAVÉS DEL PENSAMENT DEL PROFESSOR: LES SEUES TEORIES, CREENCES, TANT IMPLÍCITES COM EXPLÍCITES, EN RELACIÓ AMB ELS PRESSUPÒSITS IDEOLÒGICS O ESTRATÈGICS EN ELS QUALS ES BASEN LES PROPOSTES FORMATIVES (García Álvarez, 1996).

"La realitat és més que el que apareix amb nitidesa o evidència davant dels ulls, és més que allò que donem per descomptat... La realitat no es modifica pel simple fet que es diga des de l'àmbit legislatiu o burocràtic. Aquests canvis ocorren d'una manera molt lenta per la connexió essencial amb formes de pensament i de percepció no sempre conscients, amb estructures socials o psíquiques molt arrelades, constitutives del que som i fonament persistents. Els canvis profunds que impliquen transformacions serioses, sense reculades substancials, ho són si modifiquen mentalitats, concepcions del món, definicions socials sobre el que és natural o objectiu, o considerat important i valuós, apropiat o que cal fer-se. Si ocorren, variaran normes, costums i comportaments, arribaran a l'estructura de la mateixa identitat i alteraran, a més, les ideologies dominants en la construcció social de les subjectivitats. Una cosa molt menys fàcil que aprovar lleis i que exigeix sempre un temps llarg" (Sacristán Lucas, 2002, p. 183).

En aquest factor incidim especialment en les creences que el professorat manifesta en relació amb la formació permanent que rep, en aquest cas, de la mateixa Administració educativa. Partim de la idea que el coneixement no és neutral, sinó que respon a interessos i cosmovisions determinades que tenen molt a veure amb les estructures de poder, amb concepcions socialment hegemòniques que, es vulga o no, delimiten, com argumenta Porlán (2001), una certa concepció de l'educació i de la formació del professorat.

Concretament, els estudis sobre pensament del professor s'han ocupat sobretot de les creences, dels judicis i les teories sobre l'educació dels mestres. Segons els autors Egido, Castro i Lucio-Villegas (1988), els resultats d'aquests estudis posen de manifest que aquestes teories i creences es van modificant amb la pràctica de la docència, i, per contra, són poc influïdes pels processos de formació. Faltaria en aquests moments investigar per què ocorre això. És a dir, per què la formació rebuda pels docents no produeix un impacte en la pràctica i no contribueix, per tant, a la millora de la qualitat de l'educació. També és veritat que les teories i creences dels docents semblen guardar bastant relació amb les característiques personals, amb l'especialitat cursada en els estudis, etc. i es pot afirmar, com comenten els autors esmentats, que els plantejaments dels docents sobre l'ensenyament no són independents de la seua concepció més àmplia sobre la naturalesa humana, de tipus moral, psicològic, social, etc. ni de la seua cultura de referència. Com argumenta Hernández (1998), "els professors tenen concepcions sobre el seu quefer (apreses en la pràctica i en l'experiència com a aprenents) que els serveixen per a guiar la seua acció i que no es modifiquen només per la formació. Si volem que els docents aprenguen, la formació ha de tenir en compte aquesta experiència" (p. 14).

Per tant, considerem que accedir a les creences, motivacions i decisions del professorat en relació amb la formació permanent és summament important atès que afecten profundament la pràctica professional i generen constructes que permeten entendre millor els comportaments professionals i, per tant, poden comportar un canvi de perspectiva i una aportació important en el desenvolupament de la teoria i pràctica de la formació permanent del professorat. Aprofundint una mica més en aquesta idea, Shavelson i Stern (1983, p. 372) afirmen que "la recerca que relaciona les intencions dels professors amb la seua conducta proporcionarà una base sòlida per a la formació del professorat i per a dur a terme innovacions educatives".

Encara que les creences del professorat són summament importants, també és veritat que determinades recerques han posat de manifest la gran dificultat d'introduir canvis significatius en els sistemes de creences dels individus i, particularment, dels professors, cosa que els porta a oposar-se a la implantació de novetats i canvis en la seua pràctica educativa, en relació amb els altres companys, etc.

Pel comentari anterior s'entén que, moltes vegades, l'impacte és condicionat, com és obvi, pel sentit de la realitat i les actituds davant del canvi que presenta el docent. Cada professor té un bagatge amb determinades teories implícites i concepcions de tipus pedagògic, manifesta necessitats de tipus formatiu i posseeix un desenvolupament moral i personal individualitzat. A més,

cada individu se situa en diferents estadis de la carrera docent, posseeix aspiracions personals i professionals determinades, etc.

Es dedueix de tot això que l'oferta formativa ha de ser suficientment diversificada i ha de tenir en compte tant els diferents moments actitudinals i aptitudinals de cada professional com el grau de col·legialitat amb què s'assumeixen les problemàtiques de cada centre. Cal facilitar una formació tendent al perfil professional reflexiu, crític, investigador, compromès i disposat a compartir i debatre els seus coneixements amb els companys i companyes de feina.

2.2. Factor pedagogicodidàctic

DIDÀCTIC/PEDAGÒGIC

EFFECTES QUE DEPENEN DE L'ÚS ADEQUAT D'UNES DETERMINADES ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES... EN EL PROCÉS DE FORMACIÓ (per exemple, l'organització i l'estructura del curs, si les tècniques permeten o no que es transferisquen a l'aula...).

Sovint, el canvi que s'espera en el docent després de les accions formatives no s'esdevé perquè no hi ha hagut aprenentatge, bé siga per raons teòriques o per arguments que tenen a veure amb les premisses següents:

- No s'han fet activitats que permeten portar a la pràctica les coses apreses en les sessions formatives.
- La metodologia ha consistit només a preparar i formar en l'aplicació de noves propostes curriculars.
- No s'ha afavorit la formació d'equips de treball estables després de la realització de les accions formatives.
- Les activitats no han sigut ben estructurades ni organitzades.
- No s'ha incidit en la recerca, en l'experimentació i en la reflexió crítica del professor sobre la seua pràctica docent.
- No s'ha facilitat el treball en grup, l'intercanvi d'idees i d'experiències, el debat.
- No s'ha permès establir relacions significatives entre les necessitats, l'experiència professional i els sabers previs dels docents (la pràctica) i els nous coneixements proposats (la teoria).
- No s'han proposat activitats de seguiment o d'assessorament després de la realització de les activitats de formació.
- No s'han tingut en compte els principis de l'aprenentatge en la formació del professorat.

- Les instal·lacions no han sigut les adequades per a treballar amb diferents dinàmiques de grup.
- Els materials proporcionats no han tingut un alt índex d'aplicabilitat a l'aula.
- La preparació científica i didàctica dels assessors o ponents externs no ha ajudat a donar resposta, a orientar els problemes reals de l'aula, etc.
- La metodologia s'ha basat només en la transmissió, explicació verbal dels continguts a càrrec dels ponents.
- En el desenvolupament de les activitats formatives, els continguts treballats no han promogut la unió entre la teoria i la pràctica, la reflexió.
- Els continguts no s'han contextualitzat a partir de les problemàtiques que es generen al lloc de treball del docent, de les seues necessitats pràctiques.
- Els continguts no han aportat coneixements, experiències rellevants i valuoses per a aplicar-se posteriorment a la classe amb l'alumnat.
- Etcètera.

Aquestes premisses (però en sentit contrari a les formulades abans) tenen molt a veure amb les principals característiques que fan eficaços els programes de formació del professorat. Autors com Mullins (1994), San Fabián (1993), Louis i Smith (1990), Sykes (1990)... han exposat els principals trets dels programes de formació eficaços. Nosaltres ens basarem en l'aportació, revisada per San Fabián (1996, p. 209-210), que agrupa aquestes característiques en sis blocs.

1. Adaptació a les necessitats

Aquest bloc inclou les premisses següents:

- En el disseny del programa es té en compte l'experiència i la situació laboral dels participants i, si pot ser, els seus suggeriments.
- Fa referència a l'experiència i l'aprenentatge pràctic dels docents en el seu context de treball.

2. Condicionants previs

- El contingut de la formació recolza en la recerca.
- Es disposa d'un entorn físic adequat.
- Els formadors tenen credibilitat davant de les persones del grup de formació.
- Els participants coneixen els objectius, el contingut i la metodologia del programa amb anterioritat.

3. Clima i participació

- Es crea un clima obert i de confiança.

- Els participants són tractats com a professionals, com a adults madurs que tenen interès per millorar el seu treball.

- Els assistents tenen possibilitats de participar en el procés i d'assumir responsabilitats en diversos nivells (definició de les necessitats, planificació, implantació, avaluació).

- Se sol·licita col·laboració estreta dels participants més competents.

4. Oportunitats d'aprenentatge actiu

- Hi ha temps per a discussions en petits grups.

- Es faciliten activitats i experiències educatives segons les diverses etapes de desenvolupament.

- El programa inclou demostracions de la viabilitat de les propostes realitzades i, també, oportunitats per a practicar-les.

- Es preveu temps per a practicar i aplicar continguts.

- Es creen oportunitats per al lideratge formal i informal entre els professors.

5. Suport i seguiment

- S'exerceix un estil de supervisió facilitador del treball formatiu.

- Els docents tenen l'oportunitat d'observar i conversar amb altres docents que practiquen les noves idees.

- Quan els participants acaben el programa posseeixen unes idees clares sobre com cal actuar en el seu treball amb els coneixements apresos.

- Es dona suport i seguiment a la pràctica posterior a la formació.

6. Context administratiu

- Hi ha un suport eficaç des de l'estructura administrativa.

- Es preveuen diverses formes de compensar l'esforç i el temps requerits.

- El professorat disposa de temps suficient en el seu horari.

- Es disposa del suport del centre i del sector escolar-equips d'assessorament, inspecció.

- El programa està relacionat amb un pla més general de desenvolupament professional de l'organització o amb prioritats del sistema.

Segons els autors anteriors, aquests són els criteris que es poden emprar per a valorar el grau d'eficàcia de les accions formatives.

2.3. Factor psicològic

PSICOLÒGIC

ELS EFECTES D'AQUESTA FORMACIÓ S'EXPLIQUEN A PARTIR DE LES CARACTERÍSTIQUES PSICOLÒGIQUES DEL PROFESSOR (autoconcepte professional, etc.).

Considerem necessari recordar que els professors, a més d'exercir com a tals, són persones abans de res. Persones amb una certa personalitat, un cert caràcter, temperament, etc. i en què les variables de gènere també tenen importància. A més, pot ocórrer que l'impacte no s'esdevinga perquè el docent sent inseguretat a l'hora d'intentar aplicar la formació rebuda.

Com argumenta Montero (1996), la professió docent és una activitat en la qual s'impliquen extraordinàriament l'àmbit personal i el professional. Per tant, "l'atenció a aquesta especificitat exigiria en la formació del professorat parar més atenció al "coneixement de si mateix"; més encara, el "si mateix hauria de formar part dels continguts de la formació, tal com volen els corrents humanistes i els estudis sobre els cicles de vida. Aquesta mesura ajudaria a enfrontar-se millor als factors d'estrès vinculats a la tasca professional de l'ensenyament" (p. 74).

2.4. Factor ecològic

ECOLÒGIC

L'IMPACTE ÉS DETERMINAT PER FACTORS AMBIENTALS/CONTEXT ORGANITZATIU I SOCIAL DEL CENTRE.

"L'ambient no sols és important perquè la formació individual del professor tinga repercussions en la seua pràctica en l'aula, sinó també perquè la formació tinga una influència positiva en el centre escolar. Fins i tot, aquest ambient és més necessari per a tota activitat formativa centrada en l'escola que tinga per destinataris tot o una part del professorat, com ocorre amb els projectes pedagògics, projectes curriculars, seminaris, grups de treball, recerca-acció col·laboradora, assessorament entre companys (*peer-coaching*), etc. No sembla desencertada la proposta de crear un clima favorable, previ a qualsevol intent de formació centrada en l'escola" (García Álvarez, 1996. p. 39).

El context, és a dir, el clima i la cultura organitzativa i social del centre, influeix fortament en l'impacte o la repercussió de la formació. Els contextos són la base per al suport i la confiança i proporcionen oportunitats perquè hi haja repercussió de la formació o no. Com argumenta Fullan (1990), encara que se sap que els contextos influeixen, sovint són ignorats en les avaluacions de programes i en la recerca sobre pràctiques efectives de desenvolupament del personal.

Dins del factor ecològic considerem com a aspecte important la comunicació, les relacions entre els docents del centre. Pensem que la

comunicació és el vehicle de l'autorealització del professor a través del qual comparteix problemes amb els altres col·legues, expressa dificultats, etc.

L'aïllament professional apareix en els treballs de recerca com la característica comuna més destacada dels docents seriosament afectats pel malestar docent, i també una de les causes principals de la manca d'impacte de la formació rebuda. La falta de companyonia, l'individualisme exacerbada, la falta d'un projecte formatiu i les cultures balcanitzades són proves més que evidents de la no-implantació de qualsevol canvi i innovació educativa (San Fabián, 1996).

“Hi ha una sèrie d'innovacions que només es posen en pràctica quan el professorat té el suport dels col·legues del seu centre. El coneixement del funcionament dels equips docents en un centre pot ser necessari per a preveure l'eficàcia dels programes de formació que persegueixen canvis duradors en l'ensenyament” (San Fabián, 1996, p. 223).

Podem agrupar totes aquestes consideracions sota la idea següent: la cultura organitzativa dels centres. Aquesta cultura possibilitarà o no que els processos de formació siguin autònoms i de tipus col·laborador, allunyats de la balcanització, facilitarà la disponibilitat de recursos humans i materials, ajudarà que es cree un clima de confiança i compromís a l'hora, per exemple, d'emprendre projectes de treball i innovacions en la institució educativa.

La innovació educativa va sempre unida a la presència d'equips de treball, a professors que posen en comú amb altres col·legues els seus èxits i dificultats i que, així mateix, en aquesta comunicació adapten i milloren contínuament mètodes, objectius, continguts, etc. Per tant, considerem que el fet de prendre contacte amb altres professors o equips que ja estan innovant té una gran força per a millorar la pràctica docent, perquè el mateix docent comprova que la renovació pedagògica realment existeix i que produeix materials d'ensenyament i noves relacions entre professors, assessors, etc., que poden ser molt beneficioses.

A més, com argumenten Blackburn i Moisan (1990), en l'actualitat no estan assegurades les condicions laborals perquè el professorat pugui assistir a activitats de formació, condicions que en el cas de les dones encara són més apressants, i per tant, si no es formen, no poden innovar en les institucions educatives.

2.5. Factor de política educativa

POLÍTICA EDUCATIVA

L'IMPACTE, EL DETERMINA LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL MOMENT

“El professor treballa en un medi social, l'escola, l'ambient de la qual exerceix una influència positiva o negativa sobre la seua tasca. El canvi que preconitza la formació permanent no serà possible si no es donen les condicions ambientals idònies (clima, cultura de col·laboració, col·legialitat) (García Álvarez, 1996, p. 34).

Vulguem reconèixer-ho o no, la política educativa que té cada país determina les variables i connotacions de la política de formació permanent dels docents. Dissenya les demandes de formació perquè els professors complisquen les decisions d'aquesta política, estableix les condicions laborals del professorat quant a autonomia personal, grau de poder i control i, també, implanta les normes de funcionament dels centres educatius.

Podem deduir de tot això que, veritablement, els models formatius no són gens estables, sinó canviants com el mateix model educatiu, model que depèn dels avatars de la política educativa de cada moment. En vista d'aquesta deducció, García Álvarez (1996) es fa la pregunta següent: és possible emetre un judici de valor sobre la planificació i realització de la formació permanent sense tenir present el model educatiu al qual respon i sense fer, al mateix temps, un judici crític d'aquest model? Realment no sols és possible, sinó que és el que habitualment ocorre. Heu ací una de tantes incoherències en l'avaluació de la formació permanent. Seria lògic valorar quin model educatiu hi ha, relacionar-lo amb un model formatiu determinat que possibilitara el desenvolupament d'activitats formatives d'acord amb aquest model proposat, etc. Com argumenta San Fabián (1996), “quan les polítiques de formació no obeeixen a criteris clars de racionalitat, siga educativa, social o econòmica, l'avaluació de la formació corre el risc d'utilitzar-se per a afegir un plus de racionalitat i es converteix en un instrument de legitimació d'aquestes polítiques” (p. 222). Per a aquest autor, una política racional d'avaluació de programes formatius hauria de tenir les característiques següents:

- Integrada en els plans de formació en els diversos nivells (institucional, comarcal, provincial, regional, etc.).
- Contextualitzada en les polítiques socioeducatives globals.
- Descentralitzada en la planificació i l'execució (per centres i comarques).
- Coordinada amb els dissenys d'avaluació d'altres instàncies territorials (això permetrà contrastar els procediments i resultats amb l'avaluació feta en altres nivells).
- Coherent amb el model d'avaluació i control global del sistema.

Característiques que haurien de formar part dels plans de formació, com a elements bàsics per a tractar de facilitar criteris i eines perquè els

centres de professors aprenquen a diagnosticar necessitats, aprofitar recursos, avaluar processos, etc.

2.6. Factor experiència

EXPERIÈNCIA

EFFECTES QUE DEPENEN DEL GRAU D'EXPERIÈNCIA PROFESSIONAL DEL DOCENT (allò que pot ser útil a un professor en nivells inicials de desenvolupament pot no ser-ho per a docents més experimentats...).

“En el procés formatiu no podem oblidar una variable que condiciona el mateix procés. Els destinataris immediats (o agents, segons la modalitat formativa) d'aquesta formació: persones adultes que tenen més o menys experiència professional, amb uns interessos diferenciats, unes característiques psicològiques com a adults i com a persones individuals, que afecten tant el procés com els resultats, que han de tenir-se presents en tota planificació i realització formativa” (García Álvarez, 1996. p. 34).

L'impacte de la formació rebuda depèn, com veiem, de molts factors. Entre aquests factors hi ha l'època en què els docents van créixer i ingressaren en la professió i els sistemes de valors i creences educatives dominants en aquella època. També influeix en aquest procés l'etapa de la vida i de la carrera professional en la qual es troben els docents. A més de factors com el sexe, la manera com es vinculen amb l'ensenyament i el treball, en general, d'homes i dones amb estils de vida i interessos molt diferents.

En general, podem comentar que els factors importants en la vida d'un professor són, abans de res:

- L'època en què van ingressar en la professió.
- Els sistemes de valors i creences educatives que predominaven en aquella època.
- L'etapa de la vida i de la carrera professional en què es troben els professors, les experiències vitals, etc.

Considerem que és rellevant matisar que l'experiència professional no és únicament el pas del temps en la professió docent, sinó la capacitat de reflexió, d'anàlisi i d'aprenentatge que el docent ha desenvolupat al llarg de la seua trajectòria professional. Per a l'autor Fernández Cruz (1995), el valor de l'edat és determinant a l'hora d'entendre les inquietuds, els interessos i les motivacions del professorat. Per a fer-ho, estableix els cicles de la vida professional dels docents:

- Primer cicle vital: de 21 a 28 anys. Marca l'inici de la carrera dels professors i es caracteritza per l'ingrés en el món adult.

- Segon: de 28 a 30 anys, transició cap als trenta amb el sentiment d'urgència en l'àmbit personal.
- Tercer: de 30 a 40 anys. Edats caracteritzades per l'energia, el compromís i la implicació professional.
- Quart: de 40 a 50-55. Edats en què es produeix un estancament professional.
- Últim: 50-55. Apareix el declivi fisiològic que té correspondència en l'exercici docent.

En general, per a aquest autor, com més edat, més bona relació amb els companys i, també, més consideració social.

Es dedueix de totes aquestes argumentacions que és necessari oferir al professorat un sistema diversificat d'activitats de formació ajustades al moment més favorable de la seua trajectòria professional. Com argumenta San Fabián (1996), "sovint es dissenyen programes de formació que no tenen en compte l'experiència i el coneixement dels participants. La formació dirigida a grups heterogenis, que sol justificar-se pel fet d'afavorir l'aprenentatge mutu entre persones de diferents perfils o nivells professionals, també pot evidenciar falta de flexibilitat i adaptabilitat de les propostes formatives" (p. 208).

A més del que hem exposat més amunt, considerem que dins del factor de l'experiència també és important destacar que la formació permanent hauria de concebre's i regir-se no sols depenent de les etapes de la vida i de la carrera professional del docent, sinó també a partir dels principis que expliquen com els adults aprenen. Com argumenten diversos autors (García Álvarez, 1996, Corrigan, 1980), no es poden programar i avaluar accions de formació permanent sense conèixer les teories de l'aprenentatge de les persones adultes.

"Els qui dissenyen els programes de formació permanent han de preguntar-se si les seues hipòtesis subjacents estan d'acord amb la situació d'adults que aprenen" (Corrigan, 1980, p. 22).

"Els qui avaluen aquests programes de formació també haurien de preguntar-se si les activitats formatives s'adeqüen a les característiques dels destinataris: els professors com a professionals adults" (García Álvarez, 1993, p. 54).

Les principals característiques de l'aprenentatge adult proposades per Knowles fan que Somers (1988) assenyalen les estratègies més adequades per a reeixir en l'empresa i els pressupòsits en què es basen: (citats per García Álvarez, 1996, p. 53).

a) Les persones adultes reclamen la modalitat d'aprenentatge negociat en el qual s'estableixen objectius clars, varietat d'experiències actives d'aprenentatge que possibiliten l'elecció i l'autoavaluació del procés.

b) Partim de la idea que als adults cal oferir-los oportunitats d'aprenentatge actiu, basades en l'experiència. En lloc de mètodes passius de transmissió de coneixements, han d'emprar-se tècniques d'estudi de casos, simulacions, experiències de camp, discussions en grup, ajuda i aprenentatge entre companys.

c) Les experiències d'aprenentatge adult han de derivar-se del principi d'utilitat com a motivador de l'aprenentatge.

d) Els adults estan més interessats en un aprenentatge que millore les seues capacitats necessàries per a enfrontar-se a situacions diàries del treball. Per tant, és un aprenentatge centrat en els problemes i orientat a la tasca, per la qual cosa la seua motivació és, preferentment, intrínseca: millor realització del seu treball, autoestima professional, satisfacció en la tasca ben feta.

En vista de tots aquests arguments, veiem que un dels factors rellevants a l'hora de facilitar o no l'impacte de la formació rebuda és si l'activitat formativa pren en consideració o no les necessitats o etapes de la carrera professional del docent i els principis de les teories de l'aprenentatge, basats en les característiques psicològiques de les persones adultes.

Com hem dit més amunt, en cada etapa de la vida personal i també de la professional, els punts d'interès canvien i la intensitat o energia amb què s'encaren els canvis varien no sols segons l'edat, sinó també segons el que podríem denominar de forma genèrica *tarannà personal*, personalitat, caràcter, circumstàncies de tota mena que han concorregut en la biografia del docent. Huberman (1989) considera que a mesura que es va avançant en els anys de docència, després d'una etapa de descobriment davant d'un desafiament personal, hi ha un procés d'estabilització en els primers sis anys de professió. Aquesta etapa va seguida de, segons cada professor (caràcter, personalitat, etc.): a) un rol de professor compromès amb la seua faena que amb el temps evoluciona a més activitat i, en la maduresa, aconsegueix una serenitat exempta de conflicte entre la faena i les metes establides; b) un docent que adopta una actitud poc entusiasta és poc propens a canviar i entra en un procés amarg de desil·lusió i decepció, etc.

2.7. Factor professionalitzador

PROFESSIONALITZADOR

EFFECTES QUE DEPENEN DE L'ÈTICA I DEL ROL DEL DOCENT COM A PROFESSIONAL DE L'EDUCACIÓ (renovador, innovador, etc.). Efectes vinculats *de cara a la galeria*. La filosofia mercantilista i de consum de les activitats de formació (vincular perfeccionament a la percepció de sexennis...).

En aquest factor volem matisar que moltes vegades més formació no significa, com *una regla de tres*, formar-se. El professorat pot rebre molta formació a fi de cobrir els sexennis, etc. però no a fi de fer canvis, innovacions en la seua pràctica docent. És una formació que denominem *de cara a la galeria*. No hi ha una correspondència única com afirma Montero (1996), “entre les mesures de la formació i la projecció d'aquestes a la contínua professionalització dels professors i professores” (p. 80).

“Mentre no es dispose d'avaluacions relatives a l'efecte que té la formació, no tenim més arguments que els quantitius: quants professors han seguit uns certs tipus de modalitats de formació, a quin nivell, a quina àrea pertanyen, en quin context s'instal·len... però per a què ha servit tot això?, com ha millorat la qualitat professional d'aquests professors?, com s'ha projectat en la seua pràctica professional? Aquestes avaluacions escassegen. Massa sovint es produeixen excessos de derivació de la formació a la professionalització sense disposar de les dades pertinents” (Montero, 1996, p. 80).

2.8. Factor temps

L'impacte de la formació rebuda necessita, com és obvi, temps per a poder assimilar-la i, també, crear les condicions oportunes perquè ocorregui. Per tant, és lògic que l'avaluació dels programes formatius haja de tenir en compte que una millora significativa de la pràctica necessita una quantitat considerable de temps i esforç, perquè l'entrenament dels professors en exercici és realment efectiu quan les activitats de desenvolupament professional es consideren com a part d'un esforç a llarg termini a fi d'aconseguir un canvi significatiu en la pràctica actual. Com tothom sap, els canvis instantanis no solen ser significatius i rarament solen ser duradors. La millora de la pràctica de l'ensenyament, de l'avaluació d'aquesta pràctica i de l'impacte de la formació rebuda necessita temps, com també una planificació rigorosa per a tenir unes certes garanties d'èxit.

2.9. Factor motivacional

MOTIVACIONAL

EFFECTES QUE DEPENEN DE LA FALTA D'INTERÈS, MOTIVACIÓ, DE LA INSATISFACCIÓ DEL DOCENT, DE L'ESTRÈS, ETC.

“La motivació per a l'acompliment de qualsevol professió és un factor essencial tant per al desenvolupament personal com per a assolir els resultats desitjats. Ara bé, en la professió docent la motivació té un paper essencial per a aconseguir altes cotes de desenvolupament en els estudiants i fomentar, així mateix, la qualitat de l'ensenyament” (García Llamas, 1999, p. 56).

Moltes vegades l'impacte no arriba a ocórrer, entre altres raons, perquè el docent no sent interès ni motivació i rebutja qualsevol innovació al centre escolar. Dins d'aquest factor també incloem aspectes que tenen a veure amb la insatisfacció del professorat, l'estrès, la falta de vocació per a la funció docent, etc. Generalment, els centres en què els professors se senten motivats i entusiasmats pel que fan i s'esforcen per posar de la seua part el millor de si mateixos són centres:

- Dotats de recursos suficients.
- Tenen unitat de metes.
- Hi ha interacció entre els professors.
- Contribueixen a la resolució de problemes.
- Donen suport a les iniciatives.

A més, com comenta Imbernón (1996), no s'ha aconseguit convèncer el professorat de la importància que té actualitzar-se per a la seua professió i per a millorar la qualitat de l'ensenyament. Fa falta més sensibilització del professorat respecte a la consideració dels beneficis de la formació permanent. Segons aquest autor, l'FP “la perceben com una cosa estranya i que no té a veure amb les seues necessitats reals” (p. 95). Ja en el *Llibre blanc per a la reforma del sistema educatiu* (1989), s'indicava que “l'Administració educativa hauria d'aconseguir, per tots els mitjans, mantenir alts nivells de motivació i competència docent dels professors mitjançant l'adequada remuneració i reconeixement social, com també a través de l'oferta de programes de formació que assegurin la qualificació dels docents” (p. 209).

En general, si aquests nou condicionants són els que, des del nostre punt de vista, determinen l'impacte de la formació rebuda, ara del que es tracta és de delimitar quins poden ser els requisits que podrien facilitar millor la implementació de la formació rebuda en la pràctica educativa.

3. Requisits necessaris perquè ocorrega l'impacte de la formació rebuda.

A més dels factors o condicionants que hem comentat que incideixen a l'hora de l'impacte de la formació rebuda, és obvi que, perquè aquest ocorrega, ha d'haver-hi unes condicions que ajuden a crear un brou de cultiu que facilite

que això siga una realitat. Hi ha molt requisits, però potser, des de la realitat pràctica d'antiga assessora de formació, trobe a faltar els següents:

1. Predisposició positiva al canvi

Per molta formació permanent que reba el professorat, si no té o no manifesta una actitud positiva cap al canvi, no hi haurà canvi ni innovació. Es necessita no sols la formació, sinó allò que pot ser molt més important, l'actitud envers la formació. Aquesta actitud comporta, abans de res, que el docent pose en dubte les pràctiques que està realitzant, que s'interroge, perquè si no hi ha preguntes, com argumenta Santos Guerra (2000), no se cercaran respostes i, per tant, l'escola no avançarà.

“Si no es posen en dubte les pràctiques, si no es formulen preguntes noves o es reformulen les preguntes que ja es feien, és fàcil que la rutina domine les pràctiques de l'escola” (Santos Guerra, 2000, p. 17).

2. Capacitat per a investigar

Per a entendre el que fem, hem de tractar de debatre, investigar sobre la nostra pròpia pràctica. Cercar evidències que ens ajuden a dilucidar què es vol fer, què he de fer per a aconseguir-ho i com caldria canviar per a millorar les pràctiques.

3. Comprometre's a millorar el que fem

Comprometre's no sols a tractar d'assimilar la formació rebuda, sinó també a tractar de transferir-la i aplicar-la a l'aula.

4. Disposar de condicions de treball, suport social, etc. que faciliten la cultura de l'impacte

L'estructura del lloc de treball del professorat és determinada pel conjunt de tasques i funcions que s'interrelacionen entre si i que duu a terme el professor. Si plantegem la formació del professorat, el desenvolupament professional i la innovació en què el docent té una funció principal, la configuració del seu lloc de treball es veurà influïda per les repercussions que aquests processos generen.

Segons Gimeno (1988, p. 286), l'estructura del lloc de treball es pot analitzar prenent com a referent tres dimensions bàsiques:

1. Quant al contingut. Funcions diverses que van més enllà de les didàctiques.

2. Situació geogràfica i temporal. Aula, centre i exterior. Horari laboral, etc.
3. Funcions desenvolupades individualment i col·lectivament.

Des d'aquesta primera aproximació, l'estructura del lloc de treball del docent adquireix una dimensió fonamental, mentre que la conceptualització afectarà els camps per indagar i, com és obvi, l'impacte de la formació rebuda. En molts casos, les condicions de treball continuen sent desfavorables, tant per les deficiències de materials i recursos com per les condicions objectives per a la formació, i afavoreixen pràctiques rutinàries que generen, al seu torn, descontentament entre el professorat. La falta de recursos (infraestructures obsoletes, inadequades o insuficients), l'existència d'un clima humà contrari a la innovació o la presència de directius poc inclinats a assumir propostes dels docents, sovint impedeixen que es duguin a terme els aprenentatges adquirits.

5. Suport i reforç de la mateixa Administració educativa

Molt sovint, l'Administració educativa mostra falta de flexibilitat organitzativa provocada tant per la mateixa Administració com per l'organització del centre educatiu. A més, també ens podem trobar amb una oferta insuficient de formació per part de l'Administració educativa, a banda de poques ajudes a les iniciatives de canvi que van apareixent.

Potser els condicionants que acabem de comentar podem aglutinar-los en tres únics requisits:

a) Voler aplicar l'aprenentatge adquirit a les activitats formatives en la pràctica diària.

Si el docent no té voluntat d'aplicar els coneixements, les destreses i les habilitats adquirits en la formació i si, a més, no vol comprendre, investigar ni qüestionar com actua i es desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge, no serveix de res la formació rebuda. Només servirà de cara a la galeria. Galeria emmarcada en la mentalitat meritocràtica (formació per a sexennis, etc.).

b) Saber aplicar la formació rebuda

No n'hi ha prou amb voler, sinó que també cal saber, entendre i transferir els coneixements adquirits. S'ha de posseir una formació bàsica que ajude a millorar el que s'està fent. Com comenta Santos Guerra (2000, p. 17), "per a aprendre de forma eficaç, fa falta tenir desig de fer-ho i tenir els ulls oberts per a veure-hi, la ment desperta per a analitzar, el cor disposat a assimilar les coses apreses i els braços prestos a aplicar-les".

Ara bé, moltes vegades els docents amb voluntat d'aprendre en contextos de formació troben una sèrie d'inconvenients que autors com Hernández (1998) s'atreveixen a dilucidar com a dificultats causades per:

- La fragmentació de la informació que es produeix en els processos de formació.
- Les demandes pràctiques. S'exigeix una relació de la formació amb problemàtiques educatives concretes i, així, es perd la globalitat del procés.
- Necessitat d'una formació que tinga una aplicació pràctica immediata.
- La separació entre la teoria i la pràctica.
- Visió generalitzadora dels esquemes de treball aplicats a qualsevol situació educativa.
- Interpretació dels processos educatius sense indicar possibles alternatives...

c) Poder portar a la pràctica la formació rebuda.

De res no serveix si, tot i voler fer canvis, innovar, tenir una formació suficient per a poder-los transferir i aplicar a l'aula, no hi ha les condicions de treball necessàries per a desplegar la formació rebuda.

A més de tots aquests condicionants, és imprescindible disposar d'agents facilitadors que afavorisquen l'impacte de la formació. Torre (1994) ressaltava tres tipus de facilitadors que poden possibilitar els processos de canvi:

a) Facilitadors interns. Es tracta d'agents que faciliten l'impacte des de dins dels centres educatius, pot ser un membre de l'equip directiu, etc.

b) Facilitadors externs. Ací es fa referència a aquelles persones expertes que provenen de fora de la institució i que de forma ocasional faciliten ajuda al personal docent. Són agents facilitadors del canvi. Un exemple són els assessors de formació dels CEFIRE.

c) Líders escolars. Són aquelles persones de prestigi, formació o experiència rellevant en innovació.

En general, perquè ocorregui l'impacte, cal complir unes determinades condicions i condicionants, atès que el canvi és un procés complex en el qual intervenen nombroses variables i factors.

A manera de conclusió

Al llarg d'aquest article hem volgut posar damunt de la taula els factors o condicionants que dificulten la implementació de la formació rebuda a la

pràctica educativa. Hem vist que és determinada per aspectes cognitius, experiencials, ecològics, psicològics, tecnicodidàctics, etc. Els condicionants interactuen amb altres variables com ara el temps, la motivació, la política educativa, etc. que no fan sinó agreujar la dificultat de possibilitar canvis en la cultura professional, en l'exercici docent, en la innovació educativa, etc.

Creiem que ser conscients de tots aquests condicionants és un primer encert per a copsar la dificultat de la implementació de l'impacte, de la mateixa manera que ho és també el fet de ser coneixedors dels requisits que són necessaris per a possibilitar-lo. El camí està marcat per a tots els qui vulguen seguir-lo i, sobretot, per a aquells que tenen a les mans la tasca de planificar i avaluar els plans de formació permanent del professorat.

CAPÍTOL 2. OPINIONS DEL PROFESSORAT SOBRE EL PERFIL PROFESSIONAL DELS ASSESSORS I ASSESSORES DE FORMACIÓ

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València

A manera d'introducció

Aquest article vol oferir, des d'una visió analítica i contrastada amb la realitat, les habilitats, els trets o les característiques que hauria de tenir un assessor o assessora de formació, segons les opinions explicitades per una mostra de 100 docents de la Comunitat Valenciana a través de la contestació d'un qüestionari. Aquests resultats han de fer-nos reflexionar sobre la futura tasca assessora que reclama el professorat.

A més de les dades empíriques, presentem una breu anàlisi i revisió teòrica del perfil professional dels assessors de formació.

1. Anàlisi del perfil professional dels assessors i assessores de formació del professorat

“L'assessorament pedagògic és una funció de suport als professors per tal de facilitar-los l'exercici professional, mitjançant una activitat interactiva de col·laboració i cocreació. L'assessor és una figura pedagògica que pren diversos papers segons l'activitat que haja de fer. L'assessora harmonitza el que ell pensa amb les necessitats i demandes, juntament amb les seues pròpies característiques, habilitats, funcions i les que posseeixen els participants. A través de la pràctica amb els professors i les bases teòriques que desplegue, l'assessor també es perfecciona a fi de prendre decisions professionals adequades a la realitat de cada context. Des del centre de professors s'estableix una activitat de col·laboració entre assessors i centres educatius que crea un consens del treball professional educatiu en la mateixa pràctica” (Carrera, 2000).

La mateixa evolució de la figura de l'assessor, el procés de selecció, el prestigi i el reconeixement social de la seua tasca formativa han sigut font de molts articles, estudis i recerques.

Els darrers anys, la figura de l'assessor/a de formació va sent més i millor considerada com a agent facilitador dels processos d'innovació educativa i desenvolupament professional. Com més va més es reconeix que l'escola, entesa com a organització, necessita per a complir les seues funcions i exigències externes, l'ajuda i la intervenció d'agents de suport a la pràctica educativa.

Malgrat la importància concedida a la figura de l'assessor com a agent facilitador, els estudis relatius al seu perfil professional, qualitats i formació han sigut relativament molt pocs, si els comparem amb altres aspectes propis de la formació permanent del professorat.

Com exposa Hernández (1994, 1992 i 1991), el terme *assessorament* és un terme *paraigua* que cobreix una gran diversitat de funcions, tasques, responsabilitats, rols, etc. i que han assumit professionals, a voltes sense prou formació, competència i sense el més important, sense un marc professional d'actuació consensuat i assumit pels implicats: els assessors de formació. Com comenten Biott (1991) i Kennard i Carter (1989), l'assessor té un rol poc definit i incert que caldria precisar millor.

Entre els teòrics que han tractat la qüestió de l'assessorament (Sánchez Moreno, 1997; Mingorance, 1997; Estebaranz, 1997; Rodríguez Romero, 1996; Marcelo, 1996; Escudero i Moreno, 1992; Guba i Lincoln, 1989, Aubrey, 1990, Lippit i Lippit, 1986; Milers i Ekholm, 1985), es destaca la idea que tot assessorament té a veure amb processos de canvi i millora, amb la capacitat i el desenvolupament professional de la persona assessorada i amb el procés d'interacció que es produeix entre tots dos (assessor i assessorat). En concret, Marcelo (1996) defineix l'assessorament com “un recurs de canvi i millora escolar en sentit ampli mitjançant el qual es proporciona als centres el suport que guie i oriente el coneixement i les estratègies necessàries perquè l'escola pugui elaborar els seus propis projectes de canvi, engegar-los i avaluar-los” (p. 28).

Per tant, l'assessorament comporta necessàriament suport i ajuda, que en paraules de Rodríguez Romero (1996, p. 96) significa:

- Un procés d'aprenentatge en el qual els participants ensenyen a l'assessor quines perspectives tenen sobre l'educació i l'assessor promou una interpretació més fonamentada i consensuada.

- Un procés continu, recursiu i altament divergent que obeeix a dinàmiques internes difícilment predictibles i que treballa sobre la base de la vulnerabilitat de qualsevol de les perspectives que hi ha en joc.

- Un procés emergent que va configurant-se de manera progressiva. Es parteix d'un contracte preliminar, subjecte a negociació, que va configurant-se de manera imprevisible perquè ha d'adaptar-se al desenvolupament de la cooperació i de la creació d'interpretacions compartides; i els dos processos no es poden prefixar si es vol que siguin autèntics.

- És un procés amb resultats impredecibles perquè hi ha en joc l'evolució dels grups participants i inclou diversos processos a diferents nivells.

- És un procés que construeix la realitat perquè és una creació dels participants que cerca reconstruir les formes habitualment emprades pel professorat i els centres educatius per a enfrontar-se als problemes que els preocupen.

A més, l'assessorament ha de passar per una sèrie d'etapes ben diferenciades des del punt de vista de l'actuació professional. Tejada (1998) resumeix breument les fases de què consta el procés d'assessorament:

1. Inici. És la presa de contacte entre l'assessor i l'assessorat. Es concreta la demanda, s'intercanvia informació, es calibra la possibilitat i la disponibilitat per ambdues parts, concreció d'implicacions, tasques, condicions, recursos, etc.

2. Diagnòstic. Implica l'estudi de les necessitats i l'anàlisi dels problemes. Es tracta de concretar les queixes en problemes i aquests, al seu torn, en objectius de millora.

3. Planificació. Partint dels objectius, s'elabora el pla d'actuació. Disseny d'estratègies, concreció de recursos, temporalització, avaluació, etc.

4. Execució. És la posada en pràctica del pla establert en l'assessorament.

5. Avaluació. Finalitzada l'execució, és imprescindible comprovar els resultats del procés; tant els previstos com els imprevisos. D'acord amb els resultats, s'articula un nou procés o es dona per finalitzat l'iniciat.

Malgrat la recent incorporació al món educatiu, els assessors de formació han sigut vistos amb diferents perfils. Alguns han girat al voltant de la idea de concebre l'assessor com exposa Sparks (1994), com una figura de control de les propostes de reforma i de qui pot prescindir-se en un moment de crisi econòmica o canvi en l'Administració educativa. Moments que reflecteixen molt bé la situació en la qual ens trobem a hores d'ara.

Indubtablement, entendre d'aquesta manera la figura de l'assessor indica una visió molt reduccionista de la seua funció. Funció que com veiem no té res a veure amb la de formació i assessorament en l'escola. Com exposen Golby i Fish (1990), els assessors no són simples reproductors de la filosofia i el llenguatge de l'Administració educativa, sinó intèrprets privilegiats de les polítiques de reforma. Les seues funcions principalment han de centrar-se a

coordinar els esforços de l'escola i orientar en la identificació de la problemàtica definida pels mateixos professors, com també ajudar a dilucidar les possibles vies d'anàlisi (Santos Guerra, 2000; Rodríguez, 1995). Els professionals de l'assessorament i suport caldria considerar-los agents d'innovació amb un paper diferenciat.

“Els facilitadors externs no són els qui indiquen què han de fer els professionals, sinó els qui ajuden a fer que ells ho descobrisquen” (Santos Guerra, 2000, p. 113).

Altres recerques sobre els rols de l'assessor afirmen la tendència a considerar-lo sota tres enfocaments: l'assessor com a conseller o expert, l'assessor com a amic crític o observador extern i l'assessor com un estímul o fiscalitzador (Messner i Rauch, 1995). Concretament, per a la professora Carrera (2000), els diversos rols que pot exercir un assessor són els següents: mànager, col·lega, facilitador, animador, formador de professors, líder, orientador, avaluador-investigador, etc. Rols que l'assessor exercirà segons els models de formació pels quals opta. Yus (1993) explicita que cada model de formació permanent comporta necessàriament un rol d'assessorament. Així, per exemple, el model transmissor comporta que l'assessor organitzi els cursos que seran donats per professorat universitari, generalment a fi de cobrir llacunes de coneixement, de didàctiques, etc. El model implicatiu comporta un rol d'assessor que ajude a la reflexió sobre la pràctica, facilite estratègies de recerca-acció, etc. En canvi, en el model autònom, el rol d'assessor, preferentment, serà de facilitador, comunicador, etc. I finalment, en el model d'equip docent, l'assessor tractarà de generar un treball de col·laboració entre els professors del centre, ajudarà a identificar les necessitats de formació, etc.

Si fem una revisió a grans trets dels principals estudis que han versat sobre les destreses bàsiques identificades en els assessors, podem considerar els següents com a més rellevants:

- Facilitat interpersonal: persones obertes amb tracte directe.
- Funcionament en grup: entendre la dinàmica dels grups, capacitat per a facilitar el treball de companys, de moure el grup i dirigir discussions.
- Formació, creació de cursos: ensenyament a adults de forma sistemàtica. Impartir cursos.
- Formació general (professor expert): àmplia experiència docent i amb domini de la docència.
- Continguts educatius: coneixement dels continguts que s'imparteixen a l'escola.
- Organització/administració: definir estructures de treball, temps en les activitats, bon organitzador.
- Prendre iniciativa: proposar activitats, dirigir el professorat a l'acció.

- Crear confiança: desenvolupar un sentit d'obertura, sense por, bones relacions.
- Suport: proporcionar relacions d'ajuda, d'afectivitat positiva, acceptació dels altres.
- Confrontació: expressió directa d'informació negativa sense crear aspectes negatius.
- Mediator en els conflictes: resoldre o millorar situacions en què hi ha en joc múltiples i incompatibles interessos.
- Col·laboració: crear relacions en què la influència siga mútuament compartida.
- Crear en el docent sentiment de confiança.
- Diagnòstic individual: fer-se una idea clara de les necessitats/problemes del professorat.
- Diagnòstic de les organitzacions: fer-se una idea clara de les necessitats/problemes de l'escola com una organització (incloent-hi la seua cultura).
- Gestionar/controlar: dur a terme el procés de millora coordinant activitats, temps i persones.
- Localitzador de recursos: localitzar i proporcionar informació, material, pràctiques, equipament.
- Demostració: modelatge de noves conductes en classe o reunions.

En general, podem argumentar que el perfil del treball de l'assessor consisteix a:

a) Potenciar la relació entre la teoria i la pràctica, la competència comunicativa, la creativitat, ser dinamitzador, treballar en equip, facilitador i gestor de recursos, negociador, facilitador, expert, etc. Concretament, per a l'autora Ruiz (1996) un assessor/a hauria de tenir una formació que tinguera en compte, almenys, els aspectes següents:

- El creixement personal i el desenvolupament professional de l'adult, perquè els docents són adults amb una àmplia experiència professional a partir de la qual han de continuar construint el seu coneixement i avançar en el seu desenvolupament.

- El desenvolupament organitzatiu relacionat amb l'escola. El docent exerceix el seu quefer professional en l'àmbit d'una organització, la institució escolar, en la qual es vertebren els diversos papers del docent (persona, aprenent, professional, membre d'un col·lectiu).

- El desenvolupament del currículum, perquè la pràctica està relacionada amb la recerca del currículum, que es converteix en el mitjà a través del qual el docent construeix la teoria que guia la seua acció tant a l'aula com al centre.

- La conducció de processos de recerca-acció, perquè la formació en aquests processos es considera un procés actiu, cooperatiu i generador de noves accions. És necessari que els implicats s'interessin en un examen sistemàtic, concret i particular de la seua pràctica educativa, dels coneixements, de les creences i les circumstàncies que envolten el seu exercici professional. Aquest procés de recerca ha de ser entès com a tal per tots els components del grup.

- Estratègies generals de conducció i anàlisi de grups en l'àmbit de la formació contínua que ajuden a guiar aquests processos. Més enllà de les dinàmiques de grup, ens remetem a claus per a treballar amb les cultures establides i assentades en els centres, l'anàlisi dels contextos. (p. 332).

b) Segons la recerca realitzada per Giner Cotino (1998), el decàleg o perfil laboral de l'assessor, que ha sigut difós pels centres de formació, innovació i recursos educatius per a la formació del professorat no universitari a la Comunitat Valenciana (CEFIRE), és el següent:

1. Relació entre teoria i pràctica. Coneixement teoricopràctic format i sòlid sobre l'àrea de la seua especialitat, sobre legislació, sobre les seues funcions, sobre tècniques de grup i sobre processos d'ensenyament i aprenentatge.

2. Competència comunicativa. Bon receptor a l'hora d'arreglar informació i bon comunicador a l'hora de presentar informació, negociar i sintetitzar.

3. Creatiu. Capaç d'aportar noves iniciatives i promoure idees.

4. Dinamitzador. Motivador del treball en grup i amb habilitats socials per a suggerir idees i gestionar recursos.

5. Treball en grup. Tant en la seua faena com a l'hora de promoure en els grups la cultura del treball col·lectiu.

6. Facilitador i gestor de recursos, tant de recursos humans com materials. I ha de ser capaç de rendibilitzar-los a partir de les expectatives proposades.

7. Negociador. Ha de saber afrontar i gestionar els problemes, ser convincent en les propostes, suggeriments o solucions, saber defensar les idees i els projectes de treball, respectant sempre les conviccions, les idees i les propostes dels altres.

8. Facilitador dels processos d'innovació. Com a agent participant dels processos de canvi, ha d'estar obert a les noves tendències amb esperit crític.

9. Expert. Tant en processos de formació del professorat com d'equips directius, en l'àrea de la seua especialitat, en detecció de necessitats, d'adaptació al context i a l'entorn, en metodologies didàctiques innovadores, etc.

10. Posseir determinats trets personals com, per exemple, ha de ser empàtic amb capacitat d'escolta activa, investigador amb capacitat per a coordinar els professionals dins d'una planificació coordinada que permeta un aprenentatge conjunt. Audaç, equilibrat, volenterós, seriós, rigorós i metòdic, amb gran credibilitat aconseguida des de la reflexió autocrítica i avaluadora de la seua tasca. Disponible i accessible per a detectar necessitats i emprendre processos formatius. Líder i capaç de desenvolupar l'autoestima en el professorat. Capaç de gaudir del sentit lúdic de la vida i creador de climes de confiança i distensió. Posseïdor d'una visió global sobre l'escola. Equilibrat emocionalment. Assertiu. Amb convenciment que la seua tasca realment millora l'educació.

c) La professora Carrera (2000), després de revisar diverses classificacions i tipologies entorn de la personalitat, les habilitats, els rols i les funcions professionals de l'assessor, argumenta que els aspectes més significatius per considerar són els següents:

- Persona flexible i adaptable en les decisions de la seua actuació, segons el grup, intel·lectual transformador i innovador, amb capacitat per a participar activament en la creació d'un clima obert, ser capaç de fomentar una comunicació oberta planificant i motivant des de l'observació i el diàleg amb estratègies de resolució reflexiva, etc.

“Els assessors, com a agents de canvi i innovació educativa, han de posseir un conjunt d'habilitats concretes en les quals coincideixen la majoria d'autors:

- Habilitat humana per a construir un equip cooperatiu, establir relacions de suport, respecte, col·laboració confiada i sincera en la dinàmica de treball.

- Habilitat tècnica per a moure's amb un coneixement especialitzat en la seua matèria d'ensenyament que li permeta facilitar l'ús de material i d'instruments.

- Habilitat educativa, com a posseïdor d'un coneixement sobre l'ensenyament-aprenentatge útil per a la pràctica a l'aula.

- Habilitat conceptual-cognitiva, des d'un saber intel·lectual per a generar un canvi productiu i significatiu a l'hora d'analitzar els problemes, emetent judicis que organitzen la presa de decisions, amb sensibilitat i tolerància en el grup.

- Habilitat organitzativa per a promoure i coordinar activitats formatives” (Carrera, 2000, p. 274-275).

A més de les diverses destreses atribuïdes als assessors, el concepte d'assessor/a ha evolucionat també en el temps. Des de la perspectiva tècnica, pràctica i crítica es planteja el rol assessor amb diversos significats:

- La perspectiva tècnica li atribueix el rol d'expert, especialista que fa el disseny de la formació, la implementa i l'avalua.

- La perspectiva pràctica li assigna el concepte de consultor implicat que ajuda els docents a trobar respostes als seus problemes.

- I la perspectiva crítica li atribueix el significat de negociador. Persona que ajuda a negociar, mitjançar en els conflictes, etc.

Des d'una visió integradora, Torre (1994) considera que l'assessor és al mateix temps: *assessor tècnic*, especialista coneixedor del currículum que aporta coneixements, resultats de recerques i experiències d'interès; és intèrpret perquè facilita la comprensió de les relacions en els grups humans; és catalitzador d'intencions, de tensions i confrontacions per a consensuar-les; gestor i mediador de recursos, facilitador de materials didàctics i d'instruments d'avaluació i creador d'altres de nous.

Necessàriament, l'assessor, per a cobrir aquesta gran diversitat de funcions necessita una formació adequada per a donar resposta a les necessitats i demandes dels professors. Com exposa Carrera (2000, p. 289), els assessors reclamen una formació que els capacite per a:

- L'anàlisi i la resolució de conflictes.
- Saber observar la realitat i aclarir les diverses visions de l'ensenyament.
- Capacitat per a experimentar idees.
- Formació encaminada a preparar professors reflexius que assumisquen la responsabilitat de la docència i recerca.
- El perfeccionament en tres camps: el científic, psicodidàctic i en la pràctica docent, amb habilitats personals i socials per a enriquir l'experiència.

Després de tots els aspectes comentats, arribem a la conclusió que era interessant en aquesta recerca validar i contrastar quines eren les funcions que els docents creuen que haurien d'exercir els assessors de formació dels CEFIRE (centres de formació, innovació i recursos educatius per a la formació del professorat no universitari a la Comunitat Valenciana). A més, també hem tractat de validar, segons el professorat participant en l'estudi, els trets i les habilitats que els assessors haurien de tenir.

2. Opinió del professorat sobre el perfil de l'assessor/a de formació

a) En relació amb les funcions que l'assessor/a hauria d'exercir

Un col·lectiu de 100 docents d'educació secundària que participa en aquesta recerca mostra el grau més alt d'acord davant de l'afirmació que els assessors i assessores haurien de tenir formació didàctica en la seua àrea, matèria o especialitat (88%); seguit per una formació actual i científica en el seu camp (87%), i que haurien d'incidir en la innovació i millora professional en un percentatge del 79%. Així mateix, es valora en un percentatge del 74% el seu coneixement en aspectes psicopedagògics, dinàmica i conducció de grups, en com aprenen els adults, etc. La participació en la difusió de reformes educatives i innovacions curriculars assoleix el 57,5% d'acord, amb el 27% de grau d'indiferència respecte a aquesta funció.

D'altra banda, quant a la funció a què haurien de dedicar-se, majoritàriament tasques d'organització, coordinació i gestió de les activitats formatives, s'obté un acord del 54%, encara que amb un important 30% d'indiferència i un 11% de desacord. Finalment, en relació amb la funció d'impartir docència directa al professorat, aquest ítem assoleix el grau d'acord més baix (38%) i el percentatge d'indiferència més alt (39%) i de desacord (20%).

b) En relació amb les característiques o trets que hauria de reunir el rol d'assessor/a de formació

La major part del professorat consultat argumenta diverses característiques entre les quals n'hi ha sis que destaquen:

- Formació en la seua àrea.
- Empatia i capacitat de comunicació.
- Fomentar i facilitar el treball en equip.
- Dinàmica de grups: bon dinamitzador.
- Coneixedor de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació.
- Capacitat per a detectar les necessitats de formació del professorat.

Una altra classe de trets que s'esmenten com a importants, ordenats pel grau d'acord en el perfil dels docents que ocupen les assessories, són els següents:

- Habilitats socials.
- Coneixedor del sistema educatiu.
- Capacitat de connexió amb el professorat.

- Disseny, planificació, preparació, organització, docència, seguiment i avaluació del PAF (pla anual de formació).
- Formació didàctica i pedagògica en la matèria i sobre psicologia i pedagogia.
- Facilitador de tota mena de recursos per al professorat.
- Coneixement de la realitat educativa de la zona.
- Experiència professional en activitats docents diverses i projectes d'innovació.
- Ajudar a reflexionar sobre/en la pràctica docent.
- Interès per la renovació.
- Formació, recerca i reflexió.
- Mediator, informador i consultor.
- Tolerància.
- Gestor de formació.
- Possibilitat de solucionar demandes específiques.
- Bona gestió administrativa.
- Incentivar i despertar inquietuds en el professorat.
- Interlocutor entre el professorat i l'Administració educativa en matèria de formació.
- Facilitar l'intercanvi d'experiències.
- Capacitat de treball.

Sens dubte, els sis trets exposats que obtenen una majoria d'acord, juntament amb les altres característiques enunciades, tracen un dibuix clar del rol dels assessors i assessores que emmarca la definició de les seues funcions.

c) En relació amb les habilitats en les quals hauria d'estar format un assessor/a de formació

El professorat consultat és molt més concret i explícit en aquesta qüestió. Principalment, les respostes són les següents: sobretot, li demanen una actualització en les matèries de la seua àrea, a més d'habilitats organitzatives. També consideren que hauria d'estar format en aspectes relatius a relacions socials i capacitat de comunicació. A més, incideixen en la importància de les habilitats pedagògiques, didàctiques i col·laboratives, com també en la necessitat de coneixements d'informàtica, legislació i dinàmica de grups. Els docents creuen que l'assessor necessàriament ha de ser un coneixedor de la problemàtica que existeix en els centres d'ensenyament i tenir contacte amb l'alumnat.

3. A manera de conclusió

En general, podem argumentar que els docents coincideixen a assenyalar que les característiques que hauria de reunir el rol d'assessor se centren en la necessitat d'una bona formació i disponibilitat. Altres aspectes destacats són:

l'experiència professional, el contacte amb els docents i la visita als centres, o bé, la capacitat de planificació, d'organització i comunicació. A més, reclamen a l'assessor una bona actualització en les matèries de la seua àrea, habilitats organitzatives, comunicatives, pedagògiques, didàctiques, col·laboratives, informàtiques, legislatives i ser un bon coneixedor de la realitat dels centres educatius.

Indubtablement, els resultats d'aquest estudi haurien de proporcionar un referent a l'hora de seleccionar els futurs assessors i assessores de formació, atès que a través l'estudi realitzat s'observa clarament el rol que actualment reclama el professorat. La selecció no hauria de ser arbitrària sinó que caldria seguir uns criteris fiables, contrastats i justos. Això evitaria opinions purament *mafioses i d'amiguismes* que a vegades se senten en els corredors dels centres educatius, i també contribuiria a fer que la professió assessora tinguera més reconeixement i prestigi social.

Referències bibliogràfiques

- AUBREY, C. (1990). *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. Londres: Falmer Press.
- BIOTT, C. (1991). *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. Londres: Falmer Press.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- ESCUADERO, J. M. i MORENO, J. M. (1992). *El asesoramiento a los centros educativos*. Madrid: CAM-MEC.
- ESTEBARANZ, A. (1997). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Servei de Publicacions de la Universitat de Sevilla.
- GINER COTINO, V. (1998). "Fundamentos del asesoramiento y elaboración de un decálogo del asesor pedagógico". *Ágora de Formación*. València: Direcció General de Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Ciència.
- GOLBY, M. i FISH, D. (1990). "Conceptualizing consultancy: towards a new educational practice", en AUBREY, C (ed.). *Consultancy in the United Kingdom*. Londres: Falmer Press.
- GUBA, E. G. i LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage Publication.
- HERNÁNDEZ, F. (1991). "El asesor en la educación". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 191, p. 82-84.

- HERNÁNDEZ, F. (1992). “La construcción del saber del asesor”. *Curriculum*, núm. 5, p. 49-67.
- HERNÁNDEZ, F. (1994). “El asesor escolar. El estado de la cuestión”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 226, p. 72-73.
- KENNARD, J. i CARTER, D. (1989). “Role expectations for curriculum coordinators”. *Curriculum*, núm. 10 (3), p. 168-174.
- LIPPIT, G. i LIPPIT, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates Inc.
- MARCELO, C. (1996). “Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa”, en DIVERSOS AUTORS. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- MESSNER, E. i RAUCH, F. (1995). “Dilemas of facilitating Action Research”. *Educational Action Research*, vol. 3, núm. 1.
- MILES, M. B. i EKHOLM, M. (1985). “What is school improvement?”, en VAN VELZEN i altres autors. *Making School Improvement Work: a conceptual Guide to Practice*. Lovaina: Acco, p. 33-67.
- MINGORANCE, P. (1997). “El asesoramiento al desarrollo profesional y los procesos de formación. Funciones y dimensiones”, en MARCELO, C. i LÓPEZ YÁÑEZ. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Màlaga: Aljibe.
- RUIZ, P. (1996). “Una valoración de los programas de formación en centro desde la investigación-acción crítica”, en DIVERSOS AUTORS, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1997). “El proceso de asesoramiento”, en MARCELO, C. i LÓPEZ YÁÑEZ, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SPARKS, D. (1994). “A paradigm shift in staff development”. *Journal of Staff Development*, núm. 15 (4), p. 26-29.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Archidona: Aljibe.
- TORRE, S. de la (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

YUS, R. (1993). “Entre la cantidad y la calidad”. *Cuadernos de Pedagogía*,
núm. 220, p. 64-77.

CAPÍTOL 3. NOVES DEMANDES EDUCATIVES PER A LA PROFESSIÓ DOCENT

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València

Reflexions preliminars

Vivim temps intempestius marcats pel fort imperi del neoliberalisme que presideix la globalització de l'economia, la competitivitat, les noves tecnologies, l'era de la informació i la societat del coneixement, etc. que si bé incideixen en tots els àmbits (social, econòmic, polític), també es fan sentir dràsticament en la professió docent. Actualment, el professorat s'enfronta a grans reptes i desafiaments per a respondre a les demandes que la societat actual li planteja. En aquests moments és més urgent i necessària una formació de qualitat per al professorat i per als pedagogs que possibilita fer front, entre d'altres, a les denominades cultures híbrides o multiculturalisme, a les cultures virtuals, etc. Concretament, per als autors Esteve, Franco i Vera (1995), hi ha una sèrie de factors que són els vertaders responsables de la pressió del canvi social sobre la funció docent. Entre els més importants destaquem els següents:

- Augment de les exigències sobre el docent.
- Inhibició educativa d'altres agents de socialització.
- Desenvolupament de fonts d'informació alternatives a l'escola.
- Ruptura del consens social sobre l'educació.
- Augment de les contradiccions en l'exercici de la docència.
- Canvi d'expectatives pel que fa al sistema educatiu.
- Modificació del suport de la societat al sistema educatiu.
- Descens en la valoració social del professor.
- Canvis en els continguts curriculars.
- Escassetat de recursos materials i condicions de treball deficientes.
- Canvis en les relacions professor-alumne.
- Fragmentació del treball del professor.

Davant d'aquesta realitat, hi ha un reclam de certes demandes de formació per als professionals de l'educació. Demandes que tenen molt a veure amb el fet d'educar en un món plural i en una societat democràtica. A continuació passem a comentar algunes d'aquestes demandes.

Noves demandes educatives per a la professió docent

Acabat de començar el segle XXI, ens preguntem quin paper ha de tenir l'educació i la formació dels professionals de l'educació en aquesta societat que, qualificada de planetària, es caracteritza per canvis constants que semblen qüestionar qualsevol coneixement que aspire a ser imperible. (Cantón, 2004; Consell Escolar de l'Estat, 2002).

“Les societats modernes es troben immerses en dinàmiques de canvis accelerats que generen corrents de demandes canalitzades cap al sistema educatiu. Les noves tecnologies de la informació i la comunicació, els processos d'immigració i les societats multiculturals que aquests processos provoquen, les noves formes de relació entre persones i grups culturals i socials o la denominada globalització econòmica i cultural, entre altres aspectes, ocasionen que les noves realitats existents i la problemàtica que naix d'aquestes noves realitats busquen una resposta en el sistema educatiu”. (CEE: 2002, p. 1).

En el quadre que presentem a continuació es mostren, segons el nostre punt de vista, les principals *demandes de formació dels professionals de l'educació en la societat postmoderna*. No cal dir que n'hi ha d'altres. Nosaltres només incidirem en aquelles que des d'un cert angle presenten una significativa incidència en les diverses dimensions del centre escolar com a organització (Calatayud, 2004).

1. Formació en interculturalitat.
2. El professorat ha d'estar preparat per a educar els alumnes en unes coordenades noves d'espai i temps.
3. Cal preparar el professional perquè aprenga, desaprenga i reaprenga.
4. La ràpida implantació de les noves tecnologies de la informació exigeix una formació determinada per al professional de l'educació.
5. La societat actual reclama la redefinició del treball del professor, de la seua professió, formació i desenvolupament professional.
6. Professionals que estiguen predisposats a una revisió crítica de la seua pròpia pràctica educativa mitjançant processos de recerca-acció, reflexió, etc.
7. Professorat obert als altres companys, que aprenga de forma col·laborativa, participativa, cosa que comporta abandonar l'individualisme i el cel·lularisme escolar.
8. Un professional que s'adapta a les necessitats de la comunitat educativa i a l'anunci d'un canvi organitzatiu.
9. El professional ha d'aprendre a compartir el coneixement que transmet amb altres instàncies i mitjans socials.
10. El professional ha de cultivar noves pràctiques alternatives basades en la vertadera autonomia i col·legialitat.
11. El professional ha d'estar preparat per a educar a tots: la comprensivitat.
12. El professional de l'educació ha d'educar en la ciutadania.
13. El professional de l'educació també té una funció en la formació contínua.
14. El professional de l'educació està obert a totes les persones i edats.
15. El professional de l'educació i el seu paper en l'entorn social i familiar de l'alumnat.

A continuació passem a analitzar breument, sense poder fer-ho detalladament a causa del poc espai de què disposem en aquest document, les noves demandes de formació dels professionals de l'educació en l'era postmoderna.

1. Formació en interculturalitat

En un món globalitzat com el que vivim en l'actualitat, es produeixen moviments migratoris. Persones que emigren de forma forçada per les circumstàncies dels països d'origen. Òbviament, es tracta de famílies que cerquen integrar-se en la comunitat, i una forma d'integrar-se és portar els fills a escola. Per tant, la institució escolar ha de preveure processos de planificació de l'escolarització, mapa escolar, acolliment d'alumnat d'incorporació tardana, a voltes en ple curs escolar i, sobretot, un augment notable de l'heterogeneïtat de l'alumnat. Heterogeneïtat que va provocant situacions problemàtiques en els centres educatius que reclamen solucions, tant organitzatives com curriculars, creatives i que donen resposta a aquestes demandes. Aquest és un dels principals reptes de les societats actuals: donar atenció a la diversitat i heterogeneïtat de persones i cultures, que cada vegada és més gran als nostres centres educatius. Com argumenta Esteve (2003), "ensenyar avui és una cosa qualitativament més difícil que fa trenta anys. Bàsicament, perquè no té el mateix grau de dificultat treballar amb un grup de xiquets homogeneïtzats per la selecció que atendre el cent per cent dels xiquets d'un país, amb el cent per cent dels problemes personals i socials pendents" (p. 53).

2. El professorat ha d'estar preparat per a educar els alumnes en unes coordenades noves d'espai i temps

L'escola ja no és l'única que educa. Per tant, el docent ha d'aprofitar els mitjans que té al voltant per a desenvolupar el procés d'ensenyament i aprenentatge del discent. A més, moltes vegades, les estructures espaciotemporals que actualment predominen en les institucions escolars (aules, etc.) impedeixen la proliferació de noves cultures organitzatives als centres educatius (Bolívar, 2000).

3. Cal preparar el professional perquè aprenga, desaprenga i reaprenga

Actualment, entendre allò que s'aprèn i aprendre a aprendre configuren dues demandes imprescindibles per a l'escola. Es tracta, per tant, de preparar persones autònomes perquè tracten de cercar la informació adequada. Com argumenta Marcelo (2001), "la mundialització de l'economia va exercint una gran influència en les formes de treball i en les habilitats i actituds que les empreses demanen als treballadors. La capacitat i la disposició per a sobreviure, en tots els sentits, estan ara més que mai associades a la capacitat d'aprendre i a la motivació per a aprendre" (p. 19). De la mateixa manera, Delors (1996), que va presidir el debat internacional en la dècada dels noranta, insisteix en la necessitat de desenvolupar en els centres l'objectiu educatiu d'*aprendre a aprendre*. A més d'això, es presenten com a recursos principals per als professionals els següents: la

informació, els coneixements i la capacitat per a generar coneixements i gestionar-los.

4. La ràpida implantació de les noves tecnologies de la informació exigeix una formació per al professional de l'educació

Els canvis tecnològics demanen una determinada escola i, també, un professorat competent en aquests canvis, tal com hem vist en aquests moments amb la COVID-19. Com argumenta Delors (1996), “les societats actuals són societats d'informació en les quals el desenvolupament de les tecnologies pot crear un entorn cultural i educatiu capaç de diversificar les fonts del coneixement i del saber” (p. 14). Noves tecnologies que haurien d'incorporar canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes. Indubtablement, tot això requereix un professional centrat més en l'aprenentatge que en l'ensenyament. Al seu torn, requereix un model d'ensenyament que, segons Marcelo (2001, p. 21-22), ha d'experimentar els canvis següents:

- D'un ensenyament general a un ensenyament individualitzat.
- D'un ensenyament basat en l'exposició i l'explicació a un ensenyament basat en la indagació i la construcció.
- D'una estructura competitiva a una estructura cooperativa.
- De programes homogenis a programes individualitzats.
- De la primacia del pensament verbal a la recerca del pensament verbal i visual.

És per això que en aquesta societat en què vivim es demana un docent com a “treballador del coneixement, dissenyador d'ambients d'aprenentatge, amb capacitat per a rendibilitzar els diversos espais i escenaris on es produeix el coneixement” (Marcelo, 2001, p. 22). Ara bé, aquesta forma determinada d'entendre el rol docent passa inevitablement per tractar de fer patent i creure's la funcionalitat i el valor de les tecnologies per a l'educació. Entre totes les virtuts exposades per Esteve (2003) sobre l'ús de la tecnologia a l'escola, en destacaria bàsicament dues:

a) Ensenyen a l'alumne el valor de la cosa apresada, l'ajuden a relacionar el nou aprenentatge amb aprenentatges anteriors i a integrar els nous aprenentatges en els esquemes conceptuals amb els quals viu la seua vida i interpreta els coneixements del món que l'envolta.

b) Permet una individualització de l'aprenentatge que fa que cada alumne aprenga al seu ritme. Aquest fet és una resposta important al problema de la diversitat de nivells en un grup d'alumnes.

De tot això es pot extraure la idea que l'adquisició d'aquests nous coneixements (NTIC), com també l'ús en l'ensenyament i en l'organització,

obligarà, entre altres coses, a reconsiderar aspectes curriculars i aspectes de gestió en les institucions educatives. Com argumenten diversos estudis (Fernández i Cebreiro, 2002; Cabero *et. al.*, 2000; San Martín, Peirats i Sales, 2000), un dels grans problemes que cal resoldre per a la introducció dels nous mitjans i NTIC als centres és el de les decisions organitzatives que s'adopten perquè funcionen amb totes les possibilitats dins del context escolar.

5. La societat actual reclama la redefinició del treball del professor, de la seua professió, formació i desenvolupament professional

Es necessita un professorat que entenga de forma diferent l'aprenentatge, la manera d'ensenyar, els mitjans, les tasques per fer, l'avaluació, etc. A més, al docent en aquest entorn li demanen que col·labore amb els alumnes en les tasques de selecció i organització de contingut, material i modalitats d'aprenentatge. És a dir, es demana una formació inicial que comence ja a preparar els futurs professors per als desafiaments de la nova societat del coneixement i per a fer front en les aules als nous problemes i canvis derivats de la societat en què vivim. A més, també li demanen, al pedagog, que siga un professional de l'organització, gestió, direcció i supervisió d'institucions educatives, de l'assessorament i orientació, del disseny, desenvolupament i avaluació de plans de programes i recursos educatius, d'avaluació, intervenció i atenció a la diversitat, del disseny, desenvolupament i avaluació amb TIC, etc.

Aquests canvis només poden fer-se realitat si els programes de formació del professorat, com va comentar la Comissió Europea (2002, p. XXVI), es basen en aquestes tres tendències:

- Augment dels anys de formació inicial per a arribar a ser professor i, per tant, un augment en el grau acadèmic necessari, passant d'estudis de cicle curt (diplomatures) a estudis de cicle llarg (llicenciatures). Açò s'ha aconseguit amb els graus.

- Una acció clara per l'especialització i la professionalització dels estudis de formació inicial.

- Una acceptació generalitzada dels models de formació concurrents i abandonar els de formació consecutius.

6. Professionals que estiguen predisposats a una revisió crítica de la seua pràctica educativa mitjançant processos de recerca-acció, reflexió, etc.

7. Un professorat obert als altres companys, que aprenga de forma col·laborativa, participativa, cosa que comporta abandonar l'individualisme i el cel·lularisme escolar

8. Un professional que s'adapte a les necessitats de la comunitat educativa i a l'anunci d'un canvi organitzatiu

Actualment, com argumenta Castells (1998), assistim a un gran canvi organitzatiu com és el pas de les organitzacions jeràrquiques verticals a les organitzacions en xarxa.

A més, les condicions organitzatives que hem heretat, pròpies de la gestió taylorista en organitzacions burocràtiques, ja no ens serveixen per a fer front a les condicions (creativitat, complexitat, canvi continu etc.) imperants en la societat postmoderna. Ara es demana al centre una organització escolar més flexible, que pugui fer front als problemes actuals, és a dir una organització que aprèn, que està més adaptada al canvi, que pren decisions conjuntament, sensibles a l'entorn i que respon a les necessitats dels implicats. Per tant, les organitzacions amb futur seran les que tinguen veritablement capacitat per a aprendre.

9. El professional ha d'aprendre a compartir el coneixement que transmet amb altres instàncies i mitjans socials

Al professional de l'educació se li planteja la necessitat d'establir xarxes i acords de cooperació entre centres i comunitats professionals a fi de potenciar intercanvis de coneixements i experiències amb altres institucions.

10. El professional ha de desenvolupar noves pràctiques alternatives basades en la vertadera autonomia i col·legialitat, com a mecanismes de participació democràtica i estructures organitzatives que faciliten i permeten una escola i organització coherents amb les finalitats educatives que es persegueixen.

11. El professional ha d'estar preparat per a educar a tots: la comprensivitat

L'escola comprensiva ha d'estar orientada a promoure en els alumnes capacitats i actituds que hauran d'exercir després com a ciutadans en la vida adulta. El professorat ha d'estar preparat per a educar alumnat amb diversitat de necessitats, interessos, motivacions, etc. La principal dificultat amb què xoca el model comprensiu de l'educació és com es dona resposta al tractament de la diversitat de docents.

12. El professional de l'educació ha d'educar en la ciutadania

El professorat ha de tenir la missió, també, de cultivar la competència cívica en els alumnes. Competència cívica que està constituïda, entre d'altres, pels atributs següents: capacitats de tipus cognitiu (capacitat per a integrar els coneixements necessaris per a actuar en la vida política), procedimental (les regles generals del sistema polític), motivacional i fins i tot afectiu (predisposició de l'alumne a actuar seguint una orientació comunitària, motivat pel sentit del deure, la responsabilitat, etc.). Segons Vallespín (2002, p. 100), les virtuts cíviques o democràtiques es defineixen com: "el conjunt de predisposicions a l'interès general

que han d'estar presents amb la suficient intensitat i entre un important nombre de ciutadans perquè s'assegure la reproducció de la democràcia”.

L'escola, com a tal, ha de crear les condicions necessàries (gestió democràtica del mateix centre, participació de l'alumne en l'escola, etc.) perquè l'alumne es vaja formant en la ciutadania i per a la ciutadania. Com diu Gairín (2003), és necessari que cresca una nova escola que siga cada vegada més oberta i compromesa, autònoma i autòctona, actualitzada i crítica, participativa i democràtica, com també un escenari d'oportunitats per a tots els ciutadans, a través de la millora permanent, el reforç de la direcció, el desenvolupament professional dels docents i l'ús progressiu i socialitzat de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

13. El professional de l'educació també té una funció en la formació contínua

Els docents han d'estar preparats per a adaptar-se a un món d'aprenentatge permanent en el qual hauran de desplegar la seua acció en altres espais formatius a qualsevol edat i moment molt diferents dels purament sistemes formals d'educació. Com comenta Gairín (2003), el professorat ha de saber adaptar-se als tres subsistemes de formació actuals: el reglat, l'ocupacional i el continu, com també als diversos llocs i instàncies formatives (centres de formació professional, centres de formació ocupacional, programes formatius com ara escoles taller, centres de formació en l'empresa, programes virtuals, etc.).

14. El professional de l'educació obert a totes les persones i edats

Tal com manifesta l'informe Delors (1996), cada vegada és més necessari una educació per a tota la vida i en la qual el grup d'edats sol ser més divers i ampli (per exemple: universitats populars, etc.).

15. El professional de l'educació i el seu paper en l'entorn social i familiar dels alumnes

Sovint, el mestre/a es troba davant la ingrata tasca d'haver de fer front a problemes que li arriben des de fora del que realment és la seua professió. Ens referim a l'entorn social i familiar del docent (escassetat d'hàbits, costums, pèrdua de valors morals, etc.). Especialment, la diversitat de models de socialització i d'expectatives vitals i de futur que es generen en la família i en la societat respecte als xiquets i adolescents provoca nous reptes educatius. L'escola no pot deixar de sumar-se a la resposta a aquests reptes i ho fa contribuint a redissenyar una nova proposta educativa. El professional ha d'analitzar la nova realitat a fi de contribuir a fer que les famílies i l'escola arriben a representar-se les propostes d'educació respectives i aconseguisquen gestionar-les i coordinar-les conjuntament per tal d'elaborar, si s'escau, una proposta educativa global per als joves i més ben adaptada als canvis recents.

I ja per acabar, volem destacar que, en realitat, allò que de debò es demana al professorat en aquests moments és que reunisca una sèrie de competències bàsiques que l'ajuden a formar i preparar professionals de l'educació que han de desplegar la funció docent en una societat, la societat de la informació, cada vegada més globalitzada. Les 16 capacitats per ordre prioritari són:

- * Capacitat d'aprendre.
- * Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica.
- * Capacitat d'anàlisi i síntesi.
- * Capacitat per a adaptar-se a les noves situacions.
- * Habilitats interpersonals.
- * Capacitat per a generar noves idees (creativitat).
- * Presa de decisions.
- * Capacitat crítica i autocrítica.
- * Habilitats bàsiques d'ús de l'ordinador.
- * Capacitat de treballar en equip interdisciplinari.
- * Coneixements generals bàsics sobre l'àrea d'estudi.
- * Compromís ètic (valors).
- * Coneixements bàsics de la professió.
- * Coneixement d'una segona llengua.
- * Apreciació de la diversitat i multiculturalitat.
- * Habilitats de recerca.

A manera de conclusió

Indubtablement, aquest canvi vertiginós de la societat demana un canvi radical en la formació dels professionals de l'educació. Formació que possibiliti donar resposta a tots els desafiaments que la nostra societat presenta en l'actualitat. El professorat, per tant, ha de canviar el seu rol docent. Per exemple, ara ja no servirà un professor centrat en el procés d'ensenyament i poc en el procés d'aprenentatge, i en el qual els mitjans de transmissió de coneixements constitueixen el nucli de la seua formació, etc. Sinó un rol de professor més centrat en l'ensenyament d'estratègies per al tractament i descobriment de la informació emprant les noves tecnologies de la informació. Com comenta Braslavsky (2002), "se sap que ja no sembla suficient la transmissió de coneixements i certes tècniques. S'assumeix la necessitat de la formació en capacitats i habilitats que permeten incorporar els uns i les altres a la vida laboral" (p. 113). Tot plegat, per al docent comporta, doncs, un canvi en la forma d'entendre l'aprenentatge, el context, la forma i la finalitat. Canvis de rol que només són possibles, principalment, a través de formació. La formació del professorat es dibuixa cada vegada més com la clau de l'èxit per a respondre a les demandes que la societat presenta al sistema educatiu. Davant dels nous desafiaments és summament necessària una formació que professionalitze el professorat i que el prepare per als nous reptes que li presenta la societat del coneixement cap a la qual avancem de forma imparable.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BRASLAVSY, C. i COSSE, G. (2002). “La profundización de las inequidades socioeconómicas y la obstinación por la equidad educativa”, en *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*. Sant Sebastià: Servei de Publicacions de la Universitat del País Basc, p. 105-124.
- CABERO, J, i altres autors (coord.) (2000). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Innos.
- CALATAYUD, M. A. (2004). “Cambia la sociedad, cambia la formación de los profesionales de la educación. Nuevos desafíos”, en diversos autors. *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Universitat de Sevilla.
- CANTÓN, I. (2004). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- COMISSIÓ EUROPEA. (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I. Inicial training and transition to working life*. Brussel·les: Eurydice.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- ESTEVE, J., FRANCO, S. i VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos i Universidad Pedagógica Nacional.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. C. i CEBREIRO, B. (2002). “Los centros educativos ante las nuevas tecnologías: implicaciones organizativas y nuevas demandas”, en diversos autors, *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sant Sebastià: Servei de Publicacions de la Universitat del País Basc.
- GAIRÍN, J. (2003). *Autonomía y organización de los centros educativos. Apuntes para una escuela renovada e innovadora*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- MARCELO, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis. Educación.
- SAN MARTÍN, A.; PEIRATS, J. i SALES, C. (2000). “¿Son innovadoras las tecnologías de la información en los centros escolares? Un mito a cuestionar”. *XXI Revista de Educación*, 2. p. 77-90.
- VALLESPÍN, F. (2002). “Estado, educación y democracia”, en RUIZ, A. (coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CAPÍTOL 4. LA FORMACIÓ CIUTADANA. UN NOU DESAFIAMENT PER A LA PROFESSIÓ DOCENT. UNES QUANTES REFLEXIONS

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València

“Considerem que el futur no depèn només de l'evolució dels sistemes productius, sinó també de la vitalitat dels valors i de les actituds ciutadanes que el dirigeix i l'alimenta. Ací és on l'educació adquireix sentit com a projecte col·lectiu conscient i intencionat, com a expressió de la utopia que volem aconseguir i com a metodologia per a assolir-la.” (Gairín, 2002, p. 5).

Reflexions preliminars. L'escenari social reclama una nova ciutadania

La nova societat en què vivim presenta nous reptes i desafiaments al professorat, exigeix canvis no sols en l'educació institucionalitzada, en l'organització de l'àmbit escolar, sinó també en la formació i preparació dels futurs professionals de l'educació. El docent ha d'educar en la construcció de la ciutadania, però per a fer-ho ha de formar-se en ciutadania. Com argumenta Imbernón (2002), educar en la ciutadania és un “desafiament molt important per a l'educació del futur, i per al futur de l'educació, que es dipositarà en mans dels educadors” (p. 9). Cal enfrontar-se a aquest desafiament amb la formació.

Actualment, als professionals de l'educació ens exigeixen com més va més. Assistim a una redefinició de la professió docent concebuda com l'ampliació de la professionalitat a noves tasques que van més enllà de les aules i del treball directe amb els alumnes motivada pel nou entorn en què vivim. Un entorn en què l'imperi del neoliberalisme que presideix la globalització de l'economia, la competitivitat, les noves tecnologies, l'era de la informació i la societat del coneixement, etc. s'alça com a fenomen que repercuteix en l'educació institucionalitzada. Les institucions educatives, que són eixos vertebradors de la formació dels ciutadans, han d'integrar-se en la societat del coneixement i donar resposta a les noves demandes i reptes organitzatius que aquesta presenta.

Vivim en un nou entorn, immers en un canvi qualitatiu en les relacions entre els éssers humans que esdevé un nou escenari de comunicació i que els analistes denominen de diverses maneres: societat de la informació, societat en xarxa, societat digital, tercer entorn, cibersocietat, etc. El coneixement té un paper central en aquest escenari. Alguns autors fins i tot s'atreveixen a qualificar aquest nou

escenari com la Tercera Revolució de la humanitat (la revolució tecnològica de la telemàtica) i la comparen amb les altres dues grans revolucions: la revolució del foc i la Revolució Industrial del segle XIX.

Com és obvi, davant d'aquesta realitat, l'escola va reconsiderant quines funcions i significat ha de tenir. Uns quants dels significats més determinants són els següents:

a) L'escola ha de potenciar i ensenyar unes habilitats concretes com, per exemple, l'ús de les noves tecnologies, el treball en equip, la flexibilitat, la responsabilitat, la tolerància, la pràctica dels drets humans, etc. Com diu Bolívar (2000), l'escola es converteix en una *institució total* perquè ha d'assumir tant la formació integral de la personalitat de l'individu com el desenvolupament cognitiu, juntament amb l'ensenyament d'un conjunt de sabers que a hores d'ara són més inestables i complexos que mai.

Per tant, els aprenentatges memorístics i els continguts poc rellevants, característics dels sistemes escolars actuals, no ens serveixen en aquests moments, i per això hi ha la necessitat de deixar pas a un altre tipus d'aprenentatge que se sustenta en els principis i procediments de la societat de la informació. (Domínguez, 2002).

“La societat del coneixement no sols requereix que les persones sàpiguen processar aquesta informació per a definir estratègies de solució, sinó que demana competències d'adaptació, de transferència, de creativitat i de solució de problemes a noves situacions, a nous contextos, a noves situacions canviants i més complexes i, sobretot, el que P. Senger (1995), denomina *aprendre a desaprendre*”. (Domínguez, 2002, p. 210).

b) L'escola ha de ser conscient que ja no és només ella l'entitat que transmet cultura, sinó que també les noves tecnologies permeten als ciutadans accedir a informació. L'ensenyament ja no és un patrimoni exclusiu de l'escola. Per aquesta raó, l'ensenyament no presencial adquireix una nova dimensió, perquè l'aprenentatge ja no es produeix dins del recinte de la institució escolar o de l'aula, ni en un temps i un lloc concret (Bolívar, 2000).

“En una societat del coneixement, el murs de l'escola cauen perquè les noves tecnologies permeten als ciutadans accedir a informació. Es diu que, en una societat de coneixement, les escoles seran progressivament virtuals...” (Bolívar, 2000, p. 25).

c) A l'escola li competeix formar ciutadans cultes perquè no aprenguen com a coneixement allò que és pura mercaderia cultural. Per tant, a la institució escolar

se li presenten unes noves demandes en educació i formació al llarg de la vida, tant per a “adequar els coneixements anteriors a les competències i habilitats exigides per les noves realitats, com per la rellevància mateixa que tindrà el fet que les persones sàpiguen entendre i ser.” (Bolívar, 2000, p. 25). A més, com comenta aquest mateix autor, l'aprenentatge al llarg de la vida ha de formar part essencial de la idea d'educació en una societat del coneixement.

d) Es necessita una escola comuna. És a dir, una escola que estiga oberta a tot alumne i que oferisca sense discriminació una educació comuna per a tots.

e) Es reclama la necessitat d'incrementar la capacitat d'autogestió de les mateixes institucions escolars, tant en el currículum com en l'organització, el pressupost, etc.

En línies generals, podem concloure, prenent en consideració les apreciacions de Caldwell i Spinks (1998, citat per Bolívar, 2000, p. 34) en relació amb el model d'escola en una societat del coneixement, on les estratègies d'acció, segons aquests autors, es dirigirien, particularment, als aspectes següents:

1. Els límits entre les disciplines s'esvaeixen, les noves tecnologies de l'aprenentatge s'integren en el currículum i desapareix, per tant, la rigidesa en el currículum.

2. L'estructura de les escoles dissenyades en l'edat industrial s'han de redissenyar a fi d'adequar-se a les necessitats de la societat del coneixement.

3. Les escoles hauran de disposar d'un ampli ventall de professionals que treballen amb els professors i que els donen suport. Alguns d'ells no limitaran la seua faena a l'escola, sinó que actuaran en altres contextos i serveis que puguin satisfer les necessitats de tots els alumnes.

4. Els professors podran tenir accés als millors recursos que els ajuden en el seu quefer (CD, Internet...) i disposaran d'assistència d'especialistes en recursos d'aprenentatge.

5. Estudiants, alumnes i altres professionals treballaran cada vegada més en equips, dins d'un conjunt de pautes cooperatives en els llocs de treball i en altres camps.

6. Els centres escolars ampliaran les seues comeses en orientació i suport als estudiants, amb les expectatives d'èxit per a tots. L'aprenentatge s'espaiarà i l'ensenyament formal es combinarà amb les escoles virtuals.

7. Els nous rols i la professionalitat dels docents donaran lloc a una responsabilitat i rendiment de comptes, a formes d'exercici professional individual i en equip.

8. La igualtat d'accés i l'equitat hauran de ser redissenyades en una societat del coneixement, amb un ampli ventall d'estratègies que incloguen recursos intercentres, acords amb el sector privat i la creació de centres d'aprenentatge basats en la comunitat.

9. Les escoles virtuals arribaran a ser una realitat en determinats moments de l'educació i conviuran amb les escoles com a institucions en establiments educatius pròxims.

10. En una societat de l'aprenentatge hi haurà noves cultures per a l'aprenentatge. Com a complement de conceptes acceptats com a aprenentatge, al llarg de la vida hi haurà aprenentatges en el moment que es necessiten per a tots els interessats.

En vista d'aquestes realitats en què ens trobem immersos, el professorat n'ha de ser conscient, no sols per a entendre-les, sinó per a tractar de gestionar-les i, així, donar resposta a una educació transformadora que possibiliti el desenvolupament d'una nova ciutadania activa i responsable.

La reconstrucció del significat d'escola passa per educar en ciutadania i per a la ciutadania

“La inculcació del que representa la ciutadania no és un projecte que incumbisca únicament als centres escolars; ni la possibilitat d'aconseguir-ho queda assegurada per les pràctiques educatives que hi tenen lloc. A les institucions escolars els competeixen responsabilitats, per descomptat, encara que només siga pel llarg temps que passen els menors socialitzant-se a les aules. Però, molt fonamentalment, perquè aquesta socialització, en la qual cada subjecte adopta pautes en la manera de relacionar-se amb els altres (els qui són iguals), és un espai públic on es genera una peculiar forma de vida. Aquest és un medi social en què, fora de l'ambient familiar, l'individu comença a entendre's a si mateix com un igual entre els altres. Ací s'estableix la vinculació a una comunitat social que no és la família, ni el grup gremial ni l'agrupació religiosa, sinó la constituïda pels habitants iguals radicats en un espai físic i social, governats per unes certes normes i sotmesos a unes lleis que els obliguen i, alhora, els protegeixen.” (Gimeno, 2003, p. 19).

En l'actualitat, la societat caracteritzada per la mundialització dels intercanvis, la globalització de tecnologies, la societat del coneixement, etc. està determinant la implantació d'una vertadera formació ciutadana que ha de basar-se en les dimensions següents exposades per Carneiro (1999), i que posteriorment Imbernón (2002) reconstrueix en les cinc ciutadanies que engloben tots els

elements necessaris per a dur a terme una deliberació educativa sobre aprendre a conviure: ciutadania democràtica, ciutadania social, ciutadania paritària, ciutadania intercultural i ciutadania ambiental. Cadascuna de les ciutadanes té un significat determinat:

1. *Ciutadania democràtica*: comporta analitzar quina democràcia és la que volem per a la ciutadania i reflexionar sobre si hem de reinventar la democràcia dia a dia i com hem de fer-ho (Imbernón, 2002). Es fonamenta en el patrimoni de drets humans i llibertats fonamentals i dona importància a la cultura de la pau, la justícia social, etc.

2. *Ciutadania social*: comporta analitzar el compromís contra l'exclusió social, contra la discriminació, la lluita contra la pobresa, la defensa dels més febles i on té cabuda una diversitat del *nosaltres*.

3. *Ciutadania paritària*: comporta fer realitat la no-discriminació de gènere, la igualtat d'oportunitats.

4. *Ciutadania intercultural*: comporta el respecte per la identitat en la diversitat, la confluència de diferències i el diàleg constructiu entre cultures per a aconseguir uns drets col·lectius per a tots, i no sols per a una minoria o majoria ètnica, de sexe, de religió, etc. (Imbernón, 2002).

5. *Ciutadania ambiental*: comporta respectar l'ecosistema i el compromís de preservar-lo.

L'educació en cadascuna d'aquestes ciutadanes desenvolupa en l'alumne l'aprenentatge de viure junts per a la construcció d'una vertadera democràcia. Com diu Imbernón (2002), "ser ciutadà és un procés que es pot generar a través de l'educació i la cultura; per tant, ser ciutadà o ciutadana s'aprèn i, doncs, pot ser ensenyat" (p. 10). Per tant, la institució educativa es converteix en el lloc idoni, a més d'altres agents educatius (la família, etc.) per a aprendre a viure junts.

Finalment, cal dir que aquestes cinc dimensions de la ciutadania representen el dret a la llibertat, a la democràcia, a una nova manera de viure el sistema social i, per descomptat, la integració de cadascuna d'aquestes dimensions en el comportament dels alumnes contribuirà a millorar el funcionament de l'escola i de la societat en general. Heu ací un dels reptes importants als quals s'enfronta la professió docent.

Un altre desafiament: el professional de l'educació ha d'educar en la ciutadania.

El professorat ha de tenir la missió, també, de cultivar la competència cívica en els seus alumnes. Competència cívica que està constituïda, entre d'altres, pels atributs següents: capacitats de tipus cognitiu (capacitat per a integrar els coneixements necessaris per a actuar en la vida política), procedimental (les regles generals del sistema polític), motivacional i fins i tot afectiu (predisposició de l'alumne a actuar seguint una orientació comunitària, motivat pel sentit del deure, la responsabilitat, etc.). Segons Vallespín (2002, p. 100), les virtuts cíviques o democràtiques es defineixen com: “el conjunt de predisposicions a l'interès general que han d'estar presents, amb la suficient intensitat i entre un important nombre de ciutadans, perquè s'assegure la reproducció de la democràcia”.

L'escola, com a tal, ha de crear les condicions necessàries (gestió democràtica del mateix centre, participació de l'alumne en l'escola, etc.) perquè l'alumne es vaja formant en la ciutadania i per a la ciutadania. Com diu Gairín (2003), és necessari que cresca una nova escola que siga cada vegada més oberta i compromesa, autònoma i autòctona, actualitzada i crítica, participativa i democràtica, com també un escenari d'oportunitats per a tots els ciutadans, a través de la millora permanent, el reforç de la direcció, el desenvolupament professional dels docents i l'ús progressiu i socialitzat de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Per a educar en la ciutadania i per a la ciutadania, el professorat necessita formació

Diversos estudis sobre aquesta qüestió avalen la reclamació que existeix per part del professorat de la necessitat de rebre més formació i preparació per a poder educar en la ciutadania. Com demostra l'informe d'Amnistia Internacional (AI, 2003), més de la meitat del professorat enquestat va manifestar que no coneixia el contingut de les normes i guies per a l'acció per a educar en matèria de drets humans.

De la mateixa manera que el professorat afirma que manca de formació específica per a educar en drets humans, també manifesta en altres estudis que a conseqüència del fenomen de la globalització en educació, la societat del coneixement, etc. necessita una determinada formació perquè educar en un món plural i en una societat democràtica i per a la ciutadania reclama noves i diverses exigències formatives. Per exemple, formació en interculturalitat, en noves tecnologies, en estratègies per a aprendre a aprendre, en el tractament de la diversitat, noves formes d'organitzar el currículum, nous sistemes de funcionament i estructura dels centres educatius, educació en transversalitat, etc.

Indubtablement, a més de formació, aquesta ha d'anar acompanyada de premisses que possibiliten al professorat reconèixer la necessitat d'aprofundir en

la ciutadania. Estem convençuts que per a progressar en la ciutadania, en primer lloc, cal creure-se-la i, com és lògic, això no es pot aconseguir si el professorat no posseeix una mínima cultura formativa. A més, pensem que no sols cal creure-se-la (ser coneixedors de les normes i dels raonaments, dels drets, deures, etc.) sinó que també cal sentir la necessitat de treballar-la (l'adhesió a l'acció i el compromís per a moure l'alumnat a portar a la pràctica els significats de la ciutadania) (Gimeno, 2003).

“Aquesta narrativa hauria de ser una part de la formació inicial i permanent de professors en l'ensenyament obligatori per a incitar-los a eixir d'una concepció restringida de la professionalitat docent, molt centrada en els aspectes acadèmics i poc o gens en el desenvolupament d'aquesta altra responsabilitat, la de formar ciutadans, el valor superior de la qual ningú dubtaria a admetre i reconèixer” (Gimeno, 2003, p. 25).

Davant de les noves realitats socials, necessitem formació per a progressar i aprofundir en la construcció de la ciutadania, per a entendre-la com un element intrínsec a la professió docent, per a ensenyar millor als alumnes i, així, poder donar resposta a tots els desafiaments que en l'actualitat la societat ens planteja. Davant dels nous desafiaments, formació. Sí, per favor.

Referències bibliogràfiques

- AMNISTIA INTERNACIONAL (2003). *Educació en drets humans: assignatura suspesa*. <www.ai-cat.org/educadors/es/informe-univ.html>
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- CARNIERO, R. (1999). “Proyecto educativo de ciudad. Educación para la ciudadanía”, en *Actes del congrés Barcelona: pel coneixement i la convivència*. Barcelona: abril (document policopiat).
- DOMÍNGUEZ, G. (2002). “El escenario organizativo de la sociedad del conocimiento y las nuevas demandas de los perfiles profesionales de la educación”, en DIVERSOS AUTORS. *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. VII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Universitat Pública de Navarra.
- GAIRÍN, J. (2002). “La educación no formal en la construcción de la ciudadanía”, en DIVERSOS AUTORS. *Actas del VII Congreso Interuniversitario de organización de Instituciones Educativas*. Sant Sebastià.
- GAIRÍN, J. (2003). *Autonomía y organización de los centros educativos. Apuntes para una escuela renovada e innovadora*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). “Volver a leer la educación desde la ciudadanía”, en JAIME MARTÍNEZ BONAFÉ (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2002) (coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

VALLESPÍN, F. (2002). “Estado, educación y democracia”, en RUIZ, A. (coord.). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CAPÍTOL 5. CAP A ON ES DIRIGEIX LA FORMACIÓ PERMANENT EN LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT? LA VEU DEL PROFESSORAT

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València

RESUM DE L'EXPERIÈNCIA

L'experiència que es presenta ací forma part d'un estudi més ampli sobre l'avaluació de la formació permanent del professorat a la Comunitat Valenciana. Recerca que incideix en com la globalització i la societat del coneixement estan, d'alguna manera, condicionant el món de l'educació, de l'escola i, per descomptat, de la formació permanent dels professionals de l'educació. En vista dels nous canvis socials, polítics i educatius, la formació del professorat ha de donar resposta a les diverses demandes nascudes de la societat postmoderna. Per tant, en aquest article es presenten els aspectes més rellevants en relació amb les noves demandes de formació del professorat davant de la societat del coneixement, i també s'hi mostren els aspectes o condicionants que, segons una mostra de 150 docents d'educació secundària, hauria de complir una formació permanent de qualitat en el segle XXI.

Objectius

1. Reflexionar sobre els principals desafiaments a què s'enfronta la formació permanent del professorat en la societat del coneixement.
2. Ser conscients del nou escenari motivat per la societat del coneixement que va creant noves demandes de formació.
3. Donar a conèixer els resultats d'un estudi amb professorat d'educació secundària sobre les característiques que hauria de reunir una formació permanent de qualitat en vista dels nous reptes que ofereix la societat globalitzada i del coneixement.

Descripció de l'experiència

L'experiència que es presenta ací forma part d'un estudi més ampli sobre l'avaluació de la formació permanent del professorat a la Comunitat Valenciana. Aquesta recerca incideix en com la globalització i la societat del coneixement estan, d'alguna manera, condicionant el món de l'educació, de l'escola i, per descomptat, de la formació permanent dels professionals de l'educació. En l'actualitat, la formació del professorat ha de donar resposta a les diverses demandes de la societat postmoderna (Calatayud, 2006, 2005).

Indubtablement, el nou escenari en el qual estem immersos provoca una nova definició i tendències en la formació del professorat. El nou escenari és generat per un canvi qualitatiu i quantitatiu de l'educació que, sobretot, va provocant la reconstrucció

del significat de l'escola i que, per descomptat, ha de reflectir-se en les polítiques de formació. Entre els aspectes més significatius destaquem els següents:

a) L'escola ha de potenciar i ensenyar unes habilitats concretes com, per exemple, l'ús de les noves tecnologies, el treball en equip, la flexibilitat, la responsabilitat, etc. Com assenyala Bolívar (2000), l'escola es converteix en una *institució total* perquè ha d'assumir tant la formació integral de la personalitat de l'individu com el desenvolupament cognitiu, juntament amb l'ensenyament d'un conjunt de sabers en aquests moments més inestables i complexos que mai.

En aquests temps, desenvolupar les aptituds necessàries per a la societat del coneixement passa per tenir les competències clau següents: coneixements aritmètics i alfabetització, competències en matemàtiques, ciència i tecnologia, llengües estrangeres, capacitats en TIC i en l'ús de la tecnologia per a aprendre a aprendre, competències socials, esperit empresarial i cultura general. Per tant, l'aprenentatge memorístic i els continguts poc rellevants, característics dels sistemes escolars actuals, no ens serveixen en aquests moments, i d'ací naix la necessitat de deixar pas a un altre tipus d'aprenentatge que es base en els principis i procediments de la societat de la informació (Domínguez, 2002).

b) L'escola ha de ser conscient que ja no és només ella l'entitat que transmet cultura, sinó que també les noves tecnologies permeten als ciutadans accedir a informació. L'ensenyament ja no és un patrimoni exclusiu de l'escola. Per aquesta raó, l'ensenyament no presencial adquireix una nova dimensió, perquè l'aprenentatge ja no es produeix dins del recinte de la institució escolar o de l'aula, ni en un temps i un lloc concrets.

c) A l'escola li competeix formar ciutadans cultes perquè no prenguen com a coneixement allò que és pura mercaderia cultural. Per tant, a la institució escolar se li plantegen unes noves demandes en educació i formació al llarg de la vida, tant per a "adequar els coneixements anteriors a les competències i habilitats exigides per les noves realitats, com per la rellevància mateixa que tindrà que les persones sàpiguen entendre i ser" (Bolívar, 2000, p. 25). A més, com comenta aquest mateix autor, l'aprenentatge al llarg de la vida ha de formar part essencial de la idea d'educació en una societat del coneixement.

d) Es necessita una escola comuna. És a dir, una escola que estiga oberta a tot alumne i que ofereixi sense discriminació una educació comuna per a tots.

e) Es reclama la necessitat de l'increment de la capacitat d'autogestió de les mateixes institucions escolars, tant en el currículum com en l'organització, el pressupost, etc.

Raons que són condicionades perquè ens trobem en una fase de transició cap a una nova forma de societat, la societat del coneixement. Com argumenten Cresson i Flynn

(1995), serà una societat que “sabrà invertir en intel·ligència, una societat en la qual s’ensenyarà i s’aprendrà, i en la qual cada individu podrà anar creant el seu propi títol d’estudi. Dit d’una altra manera, serà una societat cognitiva” (p. 5).

Unes quantes conclusions

En vista d’aquesta realitat i de la problemàtica que naix de la societat del coneixement, en l’actualitat, les demandes de formació del professorat han d’incidir en una sèrie de premisses:

1. Formació en interculturalitat.
2. El professorat ha d’estar preparat per a educar els alumnes en unes coordenades noves d’espai i temps.
3. Cal preparar el professional perquè aprenga, desaprenga i reaprenga.
4. La ràpida implantació de les noves tecnologies de la informació exigeix una formació determinada per al professional de l’educació.
5. La societat actual reclama la redefinició del treball del professor, de la seua professió, formació i desenvolupament professional.
6. Professionals que estiguen predisposats a una revisió crítica de la seua pròpia pràctica educativa mitjançant processos de recerca-acció, reflexió, etc.
7. Professorat obert als altres companys, que aprenga de forma col·laborativa, participativa, cosa que comporta abandonar l’individualisme i el cel·lularisme escolar.
8. Un professional que s’adapta a les necessitats de la comunitat educativa i a l’anunci d’un canvi organitzatiu.
9. El professional ha d’aprendre a compartir el coneixement que transmet amb altres instàncies i mitjans socials.
10. El professional ha de cultivar noves pràctiques alternatives basades en la vertadera autonomia i col·legialitat.
11. El professional ha d’estar preparat per a educar a tots: la comprensivitat.
12. El professional de l’educació ha d’educar en la ciutadania.
13. El professional de l’educació també té una funció en la formació contínua.
14. El professional de l’educació està obert a totes les persones i edats.
15. El professional de l’educació i el seu paper en l’entorn social i familiar de l’alumnat.

En general, allò que realment es demana al professorat en aquests moments és que reunisca una sèrie de competències bàsiques que l’ajuden a exercir la seua funció docent en una societat cada vegada més globalitzada i del coneixement. Consultada una població de 150 docents d’educació secundària de la Comunitat Valenciana, conclouen afirmant que les 16 capacitats per ordre prioritari en què haurien de formar-se són: capacitat d’aprendre, d’aplicar els coneixements en la pràctica, d’anàlisi i síntesi, capacitat per a adaptar-se a les noves situacions, per a generar noves idees (creativitat), capacitat en habilitats interpersonals, en la presa de decisions, capacitat crítica i autocrítica, habilitats bàsiques d’ús de l’ordinador, capacitat de treballar en equip interdisciplinari, en coneixements generals bàsics sobre l’àrea d’estudi, en el compromís ètic (valors), en coneixements bàsics de la professió, en el coneixement d’una segona llengua, en l’apreciació de la diversitat i multiculturalitat i en habilitats de recerca.

I ja per concloure, cal comentar que l'estudi realitzat no sols volia reflexionar sobre el nou escenari i la repercussió en la determinació de noves demandes de formació del professorat, sinó també entreveure quins haurien de ser els aspectes o condicionants que segons el professorat participant en aquest estudi hauria de presentar una formació permanent de qualitat en el segle XXI. Segons la mostra consulta, les direccions s'encaminen cap a:

- * Formació que done resposta a les necessitats reals del professorat.
 - * Formació que incidisca en la innovació pedagògica, reflexió sobre la pràctica docent...
 - * Qualitat dels ponents que intervenen en les accions formatives.
 - * Formació que ajude el professorat a tenir una actualització científica i didàctica.
 - * Aplicació pràctica dels continguts treballats en les accions formatives.
 - * Més nivell d'inversió de recursos (personals, materials, tecnològics, etc.) en formació.
 - * Formació que combine teoria i pràctica.
 - * Un horari lectiu i flexible, segons les necessitats formatives.
 - * Formació que facilite la col·laboració entre els diversos centres.
 - * Formació que use els avanços tecnològics.
 - * Seguiment i avaluació de les activitats formatives als mateixos centres de treball del professorat.
 - * Potenciació d'espais de reflexió que faciliten l'intercanvi de coneixements i experiències.
 - * Formació obligatòria en el sentit estricte de la paraula.
 - * Formació que permeta la promoció professional.
 - * Formació integrada dins d'un itinerari formatiu flexible.
 - * Oferta formativa variada i de qualitat.
 - * Ha de respondre a un pla estratègic i eficaç per a assolir objectius concrets.
- Repercussió a l'aula i al centre.
- * Formació que estiga ben canalitzada i que arribe als centres a temps.
 - * Formació vinculada o amb convenis amb la universitat.
 - * Formació que tinga clars els criteris d'inscripció a les activitats formatives.
 - * Formació a la qual també tinguen accés els docents de l'escola concertada i privada.
 - * Control en l'accés a la formació.
 - * Formació que siga avaluada.
 - * Deslligar la formació dels sexennis.
 - * Formació que tinga en compte la realitat dels centres educatius (recursos, etc.).

Bibliografia

BOLÍVAR, A. (2000). "Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio", en A. ESTEBARANZ (coordinadora).

Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa.
Sevilla: Universitat de Sevilla.

CALATAYUD SALOM. A. (2006). “El centro educativo: ¿Creador y gestor del conocimiento? Desafío para el profesorado”. *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, núm. 5, setembre-octubre, p. 22-27.

CALATAYUD SALOM. A. (2005). “La formación ciudadana. Un reto para la profesión docente. Algunas reflexiones”. *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, núm. 2, març-abril, p.14-17.

CRESSON E. i FLYNN, P. (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva.*
Brussel·les: CEE.

DOMÍNGUEZ, G. (2002). “El escenario organizativo de la sociedad del conocimiento y las nuevas demandas de los perfiles profesionales de la educación”, en DIVERSOS AUTORS, *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. VII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas.* Sant Sebastià: Universitat Pública de Navarra.

CAPÍTOL 6. FORMACIÓ EN EDUCACIÓ INTERCULTURAL: LA VEU DEL PROFESSORAT

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

*Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València*

1. Introducció

En el Congrés de Pedagogia celebrat a València del 13 al 16 de setembre del 2004, sobre l'educació en contextos multiculturals, es va confirmar un dels resultats obtinguts en un estudi realitzat amb una mostra de 1.207 professors d'educació secundària de la Comunitat Valenciana sobre les principals demandes formatives que presenten els professionals de l'educació.

Aquestes dades ens demostren que en el marc del progressiu canvi social i cultural, els professors no estan prou formats per a afrontar el repte que comporta el fenomen creixent de la immigració, fenomen que es reflecteix a les aules, on conviuen alumnes de diverses nacionalitats. Els resultats determinen la necessitat d'una formació permanent del professorat per a la diversitat cultural i social, atès que a Espanya hi ha més de 400.000 alumnes estrangers. La meitat d'aquests alumnes procedeixen d'Amèrica Central i del Sud, fonamentalment de l'Equador i Colòmbia, el 25% prové d'Europa i vora el 19% és d'origen africà, sobretot del Marroc. Aquesta formació hauria de tenir un paper fonamental i facilitar la preparació del professorat per a la comprensió i gestió d'estratègies de canvi que milloren la seua *capacitat d'anàlisi* de les pràctiques educatives.

En l'actualitat, el professorat cada vegada està més conscienciat que la societat multicultural en què vivim, diversa, mediàtica i tècnica, marca nous desafiaments als quals no és aliena l'educació ni, per descomptat, la formació del docent.

La condició postmoderna en una societat globalitzada reclama una formació permanent que ajude els professionals de l'educació no sols a respondre a les demandes i necessitats actuals del nostre context, sinó també una formació que facilite reflexionar sobre la seua pràctica, que ajude a saber enfrontar-se a situacions molt diverses i, també, a saber reaccionar i donar solucions amb fonament racional i ètic. Caminar entre incerteses és més suportable si hi ha un claustre de professors format, capaç de debatre, estudiar i abordar interrogants i d'acordar criteris professionals i ètics compartits respecte al tractament de la interculturalitat en el centre educatiu.

A causa de l'increment de la immigració i la proliferació de societats multiètniques, l'antic director general de la UNESCO, Frederic Mayor Zaragoza, defensa el valor de l'educació com a factor d'integració de diverses cultures, atès que "l'educació dona llibertat per a poder participar en la vida pública i permet als ciutadans tenir les seues pròpies respostes i que no hagen de demanar-ne prestada cap".

Doncs bé, en vista d'aquesta realitat, aquest article presenta els resultats d'un estudi que, entre altres objectius, va tractar d'indagar sobre quines són les principals demandes de formació del professorat, i també ens va ajudar a definir una sèrie de pressupòsits generals que hauria de reunir una formació permanent de qualitat, en l'actualitat, segons la mostra de professorat consultada.

1.1. Un gran desafiament: la formació del professorat en temps de globalització: la realitat de la interculturalitat

"Anem passant a poc a poc d'una societat monocultural a una societat multicultural, multiètnica i plurilingüe, motivada per l'imparable auge de la immigració, afavorida pel descens de natalitat als països del nostre entorn, i també per l'existència de llocs de treball no coberts per treballadors locals. L'increment del multiculturalisme planteja clares demandes educatives, tant d'escolarització com de formació" (Marcelo, 2001, p. 11).

En un món globalitzat com el que vivim es produeixen cada vegada més moviments migratoris. Persones que emigren de forma forçada per les circumstàncies dels països d'origen. Òbviament, es tracta de famílies que cerquen integrar-se en la comunitat, i una forma d'integrar-se és escolaritzar els fills. Per tant, la institució escolar ha de preveure processos de planificació de l'escolarització, mapa escolar, acolliment d'alumnat d'incorporació tardana, a voltes, en ple curs escolar i, sobretot, un augment notable de l'heterogeneïtat de l'alumnat. En definitiva, es tracta d'acollir les famílies que venen d'altres països amb els fills, intentar que s'incorporen amb la màxima normalitat al sistema educatiu espanyol per tal d'evitar la marginalitat i educar-los en un món plural.

Per exemple, en un estudi de CCOO (2002) s'acredita que el nombre d'alumnes immigrants escolaritzats en el sistema educatiu espanyol s'ha multiplicat quasi per cinc els últims 10 anys fins a arribar al 2,9% del total. A més, quasi vuit de cada deu estan escolaritzats en centres públics.

Indubtablement, aquesta gran heterogeneïtat d'alumnat va provocant situacions problemàtiques als centres educatius que reclamen solucions tant organitzatives com curriculars creatives que donen resposta a aquestes demandes.

L'escola, com a institució fonamental de socialització, es troba en la cruïlla d'educar en continguts, valors i actituds que entren en conflicte amb les concepcions pròpies d'altres cultures. La mateixa estructura escolar afavoreix processos convergents davant d'una realitat que necessita diverses estratègies divergents. Aquest és un dels principals reptes de l'escola en les societats actuals: donar atenció a la diversitat i heterogeneïtat de persones de diferents cultures que cada vegada és més gran als nostres centres educatius. Com assenyala Esteve (2004, 2003), “ensenyar avui és una tasca qualitativament més difícil que fa trenta anys. L'escolarització plena comporta treballar en un nou context en el qual els nostres professors han d'aprendre a afrontar nous conflictes que els posen durament a prova i que els exigeix un fort desgast personal” (Esteve, 2004, p. 104).

La postmodernitat impregna tots els àmbits de l'activitat humana, i tant l'educació com la formació del professorat no poden restar al marge de la seua influència. Com exposa Montero (1996), assistim a una situació en què es demana al professorat que estiga preparat per a afrontar qüestions diferents de les relacionades amb allò de *fer classe*; per exemple, tasques de gestió, d'organització, d'atenció a la diversitat, multiculturalitat, etc. Per tant, a mesura que passa el temps i en vista d'una cultura més canviant i complexa “el quefer dels professors no sols no se simplifica, sinó que s'intensifica”, és a dir, reclama noves tasques, noves estratègies i conceptes, una adaptació professional constant. Paradoxalment, ni les possibilitats laborals, ni la formació contínua, etc. semblen tenir en compte tot això (Hargreaves, 1994).

“En primer lloc, a mesura que la pressió de la postmodernitat es fa sentir, s'amplien les funcions dels professors i han d'enfrontar-se a nous problemes i obligacions. En segon lloc, les innovacions es multipliquen a mesura que s'acceleren els canvis i creen la sensació de sobrecàrrega entre els professors i directors responsables de dur-les a terme. Cada vegada més els canvis són imposats i el calendari per a implantar-los es trunca. En tercer lloc, amb el col·lapse de la certitud moral, les velles metes i propòsits comencen a enfonsar-se, però hi ha pocs substituïts que els reemplacen. En quart lloc, els mètodes i les estratègies que els professors usen, com també el coneixement que els justifica, es critiquen constantment —fins i tot entre els mateixos professors— en la mesura que les certeses científiques perden credibilitat” (Hargreaves, 1994, p. 4).

Per tant, és necessari repensar els models, els processos i les estratègies amb els quals treballa actualment el conjunt del professorat als centres educatius, tot tenint en compte els principis de diversificació curricular i d'inclusió.

2. Metodologia de la recerca

En aquest punt explicitarem alguns dels objectius que volem aconseguir, els mètodes que seguim i la descripció general de la mostra participant en aquesta recerca.

2.1. Objectius de la recerca

Es tracta d'una recerca que té com a objecte d'estudi valorar els models i processos de formació permanent del professorat, la relació que tenen amb la innovació i la professionalització, i també com contribueixen a la millora de la qualitat general de l'ensenyament. Aquest estudi va dirigit a avaluar la formació permanent que el professorat d'educació secundària de la Comunitat Valenciana (ESO, batxillerat, FP) rep dels centres de formació, innovació i recursos educatius (CEFIRE).

Els **objectius** van ser els següents:

- Obtenir dades sobre el grau d'adequació de l'oferta d'activitats de formació a les necessitats i demandes reals del sistema educatiu, dels centres i del professorat.
- Identificar i analitzar les condicions (laborals, professionals, d'estatus, psicològiques...) del professorat que dificulten o afavoreixen els processos de formació permanent i desenvolupament professional.
- Valorar l'eficàcia i l'eficiència quant a l'ús dels recursos per a planificar i dur a terme aquesta oferta (dotació i gestió de recursos posats al servei de la formació permanent).
- Comprovar la incidència en la pràctica docent de les activitats de formació que es duen a terme (canvis reals introduïts en la pràctica educativa pel professorat que participa en activitats formatives). Avaluar l'impacte de l'acció formativa en el sistema escolar.
- Conèixer l'opinió, la satisfacció, les expectatives i l'interès del professorat en relació amb les activitats de formació permanent (propostes de millora...).
- Analitzar les modalitats de formació o desenvolupament professional més idònies per a la formació permanent del professorat.
- Conèixer i valorar la situació actual dels assessors i assessores de formació per a intentar reconstruir una política de formació i de cultura formativa.
- Elaborar conclusions respecte als models de formació proposats per l'Administració, com també la relació amb indicadors d'innovació i de desenvolupament professional del professorat que permeten una millora de les actuacions i modalitats en la formació permanent.

- Identificar els requisits que hauria de reunir una formació permanent de qualitat i, també, les principals demandes formatives del professorat.

Aquest article versa sobre aquest últim objectiu.

2.2. Metodologia emprada

Es van considerar diversos instruments de recollida d'informació: entrevistes individuals en profunditat (a la inspecció, a assessors i assessores de CEFIRE, al Servei de Formació del Professorat, a professorat, etc.), un qüestionari amb preguntes tancades (escales d'estimació de tipus Likert, escales de freqüències) i obertes, grups de discussió, observació directa, recopilació de material, revisió de proves documentals (memòries, actes...), etc.

Per a aconseguir la validació del qüestionari dirigit al professorat es va fer una consulta a professionals rellevants dins de l'àmbit de l'Administració educativa, a professors, institucions de representació, etc. La principal font de recollida d'informació va ser mitjançant enquesta autocompletada pels professors d'educació secundària als mateixos centres i instituts.

2.3. Descripció de la mostra

2.3.1. Configuració de la mostra de l'estudi

La realització de la recerca ha tingut com a col·lectiu objecte d'estudi el professorat d'educació secundària que imparteix docència tant als centres d'educació primària (que encara tenen el primer cicle d'ESO) com als instituts d'educació secundària de la Comunitat Valenciana.

Per tant, els estrats originals per a l'estudi han sigut dos:

- * Centres d'educació primària (amb el primer cicle de l'educació secundària).
- * Instituts d'educació secundària.

Així mateix, aquests estrats s'han subdividit, segons la titularitat, en:

- * Públics
- * Concertats

Finalment, a escala autonòmica s'han dividit per províncies:

- * Alacant
- * Castelló
- * València

L'univers de centres docents distribuïts per tipologia on s'imparteix educació secundària a la Comunitat Valenciana, i de professors d'ensenyament secundari és el següent:

Tipus de centres	Públics	Privats	Total
Centres d'educació primària (que imparteixen primer cicle d'ESO).	499	334	833
Instituts d'educació secundària	299	378	677
Total	798	712	1.510

Total del col·lectiu de professors	20.117
------------------------------------	--------

La dimensió mostral proposada que va permetre l'obtenció de resultats amb un alt grau de fiabilitat va ser la següent:

Tipus de centres	Nombre de centres	Nombre de docents
Centres d'educació primària (públics) (imparteixen primer cicle d'ESO)	70	770
Centres d'educació primària (privats/concertats) (imparteixen primer cicle d'ESO)	45	270
Instituts d'educació secundària (públics)	40	400
Instituts d'educació secundària (privats)	45	360
Total	200	1.800

La dimensió mostral proposada, 1.800 entrevistes a professorat, implica assumir un marge d'error de +/-1,95% per a un coeficient de confiança del 95,5%.

Per a obtenir la mostra per a cada estrat es va usar el *mostratge sistemàtic dins de cada estrat*. Per tant, la distribució de la mostra total per províncies va ser la següent:

Província	Nombre de centres	Nombre de docents
Alacant	50	450
Castelló	25	225
València	125	1.125
Total	200	1.800

El nombre de la mostra en cada estrat es va determinar repartint entre els estrats el nombre de centres de la mostra de la comunitat proporcionalment a la

dimensió de l'estrat en la població. La selecció dels professors es va efectuar tenint en compte la disponibilitat en els centres seleccionats.

En general, la dimensió mostral final que va permetre l'obtenció de resultats amb un alt grau de fiabilitat va ser la següent:

Nombre de centres entrevistats:

Centres	València	Castelló	Alacant
Públics	52	17	43
Concertat/privat	73	8	7
Total	125	25	50

Professors	Total	València	Castelló	Alacant
Públic	837	437	109	287
Concertat	357	255	61	41
Privat	24	23	--	1
Total	1.218	715	170	329

3. Alguns resultats i conclusions rellevants

3.1. Quins són els pressupòsits que han de regir la formació permanent del professorat?

Entre els resultats obtinguts en la recerca, en relació amb les característiques que hauria de reunir una formació permanent de qualitat, el professorat participant (1.207 docents d'educació secundària) afirma que necessita una formació que, sobretot, complisca les premisses següents:

- * Formació que done resposta a les necessitats reals del professorat.
- * Formació que incidisca en la innovació pedagògica, reflexió sobre la pràctica docent...
- * Qualitat dels ponents que intervenen en les accions formatives.
- * Formació que ajude el professorat a tenir una actualització científica i didàctica.
- * Aplicació pràctica dels continguts treballats en les accions formatives.
- * Més nivell d'inversió de recursos (personals, materials, tecnològics, etc.) en formació.
- * Formació que combine teoria i pràctica.
- * Un horari lectiu i flexible, segons les necessitats formatives.
- * Formació que facilite la col·laboració entre els diversos centres.
- * Formació que aprofite els avanços tecnològics.

- * Seguiment i avaluació de les activitats formatives en els mateixos centres de treball del professorat.
- * Potenciació d'espais de reflexió que faciliten l'intercanvi de coneixements i experiències.
- * Formació obligatòria en el sentit estricte de la paraula.
- * Formació que permeta la promoció professional.
- * Formació integrada dins d'un itinerari formatiu flexible.
- * Oferta formativa variada i de qualitat.
- * Ha de respondre a un pla estratègic i eficaç per a aconseguir objectius concrets. Impacte a l'aula i al centre.
- * Formació que estiga ben canalitzada i que arribe als centres a temps.
- * Formació vinculada o amb convenis amb la universitat.
- * Formació que tinga clars els criteris d'inscripció a les activitats formatives.
- * Formació a què també tinguen accés els docents de la concertada i privada.
- * Control en l'accés a la formació.
- * Formació que siga avaluada.
- * Deslligar la formació dels sexennis.
- * Formació que tinga en compte la realitat dels centres educatius (recursos, etc.).

Com a conclusió, cal comentar que, fonamentalment, el professorat participant en aquest estudi sol·licita una formació que responga i estiga vinculada a les característiques següents:

- * Connectada a les necessitats formatives del professorat en la pràctica.
- * Contextualitzada al centre educatiu i al desenvolupament de processos de millora en equip.
- * Al desenvolupament de processos de reflexió a través de la relació entre teoria i pràctica.
- * A la diversificació de l'oferta a partir de la detecció de nivells de formació.
- * A la configuració d'itineraris formatius als centres respectius.
- * A la reorientació del procés i planificació de la formació a través de procediments d'avaluació i seguiment.

3.2. Principals demandes formatives del professorat. La realitat demanada

Segons aquest estudi, el professorat participant en la recerca reclama una formació que, sobretot, corresponga als àmbits següents:

- Metodologies diverses d'ensenyament que puga després incorporar a la pràctica docent (87,4% del professorat consultat).
- Ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (82,1%).

- Actualització científica en els continguts de les matèries, àrees, cicles formatius, etc. (80,8%).
- Atenció a la diversitat, atenció a alumnes immigrants (79,8%).
- Processos de qualitat i de millora contínua del centre educatiu (75,3%).
- Coneixements sobre les característiques evolutives de l'alumnat i els seus processos d'aprenentatge escolar (69,6%).
- Habilitats socials, treball en grup, comunicació interpersonal (69,8%).
- Disciplina escolar (67,5%).
- Reducció de l'ansietat i l'estrès professional davant dels nous problemes educatius (60,4%).
- Tècniques d'orientació i tutoria (58,3%).
- Temes transversals (54,5%).
- Principis generals sobre l'ensenyament en un determinat nivell educatiu (47,7%).
- Aspectes relatius a l'avaluació (45,2%).
- Millora del funcionament, la gestió i l'organització del centre educatiu a través de documents institucionals (38,8%).

Veiem que entre les quatre demandes formatives més importants, quasi el 80% del professorat entrevistat expressa la necessitat de formació en educació intercultural per a respondre al gran desafiament que comporta la multiculturalitat i els problemes que genera la diversitat cultural, tant entre el professorat com entre l'alumnat i al centre educatiu. Realitat formativa que reclama amb urgència que les administracions educatives dissenyen plans de formació del professorat per a una educació intercultural. Pensem que aquesta formació hauria d'incidir no sols en aspectes purament tècnics, sinó en el coneixement de les característiques de l'alumnat d'altres cultures i en totes les seues dimensions (culturals, socials, econòmiques, religioses, sociològiques, etc.). Formació que necessita un canvi en les estratègies curriculars relacionades amb la planificació, desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge, avaluació, etc., com també en la metodologia de treball.

3.3. Consideracions finals

A través d'aquest estudi s'ha demostrat amb dades quantitatives contrastades amb metodologia qualitativa, quines són les principals demandes reals de formació del professorat en l'actualitat.

De forma intuïtiva ja s'observava entre els professionals de l'educació la necessitat d'una formació per a la diversitat cultural, social i lingüística. El resultat obtingut de quasi el 80% del professorat entrevistat que es manifesta preocupat per formar-se en aquestes qüestions, no fa més que accentuar la necessitat immediata de dissenyar plans de formació i actuació que responguen a aquesta demanda.

Autors com Sánchez, Serrano i Mesa (1992, p. 7) incideixen a afirmar que “està suficientment demostrat i assumit per la nostra societat i per la nostra comunitat científica educativa que el professorat és l'element clau per a la posada en pràctica de qualsevol canvi en el sistema educatiu. Per tant, la seua preparació és un repte en tot moment, però especialment en èpoques de reforma, perquè l'èxit o el fracàs d'aquesta reforma depèn en gran manera del compromís i la preparació dels professors per a dur-la a terme”. Actualment ens enfrontem al repte de la immigració, al qual hem de respondre en primer lloc amb una determinada formació. Formació que ha d'anar acompanyada de recursos personals, materials, curriculars, etc. i que, sobretot, hauria de reunir les característiques que segons la mostra participant en la recerca s'assenyalen com les més determinants per a una formació permanent de qualitat.

Aquesta formació es considera factor clau per a una educació de qualitat. Afirmació compartida pels professionals de l'educació, l'Administració educativa, legisladors, etc. Doncs bé, en vista d'aquesta realitat, per què tots i totes no ens impliquem en el procés i repte que comporta l'educació intercultural? Un desafiament per a tots els professionals de l'educació compromesos amb l'equitat i la justícia social.

4. Bibliografia

- CCOO (2002). *Los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: CCOO.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2004). “La formación del profesorado para una educación intercultural”. *Bordón*, 56 (1), 2004.
- HARGREAVES A. (1994). *Changing Teachers changing times*. Chicago: Teachers College Pres.
- MARCELO, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis. Educación.
- MONTERO, L. (1996). “Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado”, en DIVERSOS AUTORS. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- SÁNCHEZ, S.; SERRANO, L. i MESA, C. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universitat de Granada.

CAPÍTOL 7. CAP A QUIN TIPUS D'ORGANITZACIONS ENS DIRIGIM. LA NECESSITAT DE TRANSFORMAR-LES PER A MILLORAR LA SOCIETAT

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València

Cap a quin tipus d'organitzacions ens dirigim. La necessitat de transformar-les per a millorar la societat

Avui vivim una nova utopia, en paraules de Castells, que ningú no s'havia atrevit a imaginar: la comunicació multilateral, ubiqua, lliure i universal, la transformació de les tecnologies de la informació, el costat fosc de la globalització, la manera com va transformant-se el poder, les amenaces a l'estat del benestar, el multiculturalisme, el poder local, 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, l'imperi de la cultura virtual van modificant la nostra vida quotidiana i, per descomptat, el món de l'escola, en general i, en particular, l'escenari de les demandes formatives dels futurs docents tant espanyols com iberoamericans (Calatayud 2009, 2008).

Som conscients que hi ha molts camps d'incidència en l'escenari social. Escenari que és on es desplega l'educació en aquests moments. Però no sols hem de ser conscients d'aquests trets (la globalització, la societat del coneixement, etc.), sinó el que és més important, cal atrevir-nos a desvelar el tipus de societat que tindrem els pròxims anys a fi d'anticipar-nos al que ha de venir. Trets de la futura societat que es deixaran sentir tant en el pla educatiu com en l'organitzatiu. Per a acostar-nos a aquests trets futurs, seguirem algunes de les argumentacions que la professora Cantón (2004) presenta de forma orientativa:

1. En molt pocs anys passarem d'una societat postindustrial a una societat del coneixement, en la qual aproximadament el 80% de la població es dedicarà a serveis relacionats amb el coneixement i la informació. En vista d'aquesta realitat, la funció de l'escola s'ha de dirigir a la formació en actituds i formes de treball diferents quant a temps i espais, però també quant a continguts d'aprenentatge. Com diu Cantón (2002), ja no ens preocuparem tant pels coneixements que cal transmetre (quantitat) sinó per les habilitats.

2. Serà una societat estratificada, bàsicament en dues classes: *a)* els nòmades de luxe (classe mitjana de la cultura de la satisfacció, obsessionada pel consum i la imitació virtual dels rics) i *b)* els nòmades miserables (els marginats socials).
3. Serà una societat dessocialitzada (amb molt pocs llaços socials). Els llenguatges de les tecnologies són maneres de comunicació autònoms que acaben per una *retirada de la paraula*.
4. Societat amb pèrdua i ruptura de llaços familiars. Conseqüència de l'alliberament dels costums, canvis de residència, competitivitat, individualisme, etc.
5. Societat buida de l'esfera pública (modernitat líquida) acompanyada d'una privatització de béns i serveis.
6. Una societat pluriètnica i pluricultural a conseqüència dels moviments migratoris.
7. Una societat necessitada de protecció i d'identitat dels individus. La manca de llaços familiars i de referents culturals els farà més fràgils i dòcils a la manipulació pels mitjans de comunicació.
8. Augment considerable de la incorporació de les noves tecnologies al món productiu, cosa que repercutirà en una davallada de llocs de treball.
9. Una societat en què es potenciarà la substitució de recursos materials per recursos immaterials (per exemple el pas de tenir llibres a CD, etc.).
10. Una societat en què el treball es valorarà per la capacitat de crear coneixement i no per les hores treballades. En aquest context, es valorarà més la creativitat, l'aprenentatge, la cooperació, etc. Societat en la qual cobra un sentit especial el concepte de capital intel·lectual, entès com la capacitat de generar nou coneixement en qualsevol àmbit del saber.

A més d'aquestes deu característiques cap a una nova forma de societat, n'hi afegiria dues més que, també, considere importants: *la cultura de la falta de temps*, en la qual tenir pressa per tot es converteix en la reina que mou el puzzle de la vida quotidiana, i *la cultura de la pèrdua de valors* com la solidaritat, l'honestedat, la sinceritat, etc.

Comentades de forma molt general les característiques de la nova societat, ara ens falta determinar la incidència de tot això en l'àmbit de les organitzacions escolars. Indubtablement, una *nova forma d'entendre l'escola comporta unes noves demandes formatives per als futurs professionals de l'educació*. A continuació volem mostrar el camí probable que l'escola recorrerà els pròxims anys.

Cap a quin tipus d'organitzacions ens dirigim

1. Un dels àmbits de més incidència de l'era postmoderna en el món escolar és, sens dubte, la *incorporació de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (NTIC)*. Sembla indubtable que les noves tecnologies tenen un efecte global sobre tots els components del centre escolar com a organització, perquè afecten tant els processos d'ensenyament-aprenentatge com la formació del professorat, els models de gestió, els recursos, etc. (Cantón, 2004; Aparici, 2000; Cabero, 2000).

Quan parlem de les NTIC, ens referim d'una banda als mitjans audiovisuals (vídeo i televisió) i als mitjans informàtics, a la informàtica educativa (programari educatiu, ensenyament assistit per ordinador), als sistemes multimèdia i a les xarxes informàtiques i telemàtiques (Internet i Earn/Bitnet). Entre aquestes tecnologies, la informàtica i la telemàtica són les que poden exercir més influència en els canvis que s'han de produir als centres escolars, perquè estan cridades a convertir les institucions escolars en organitzacions dinàmiques i flexibles tant en l'àmbit educatiu com en el de la gestió.

Aprendre mitjançant les tecnologies de la informació i comunicació (NTIC) augmentarà i enriquirà el currículum, oferirà noves i interessants oportunitats perquè el professorat d'un centre compartisca i discutisca amb altres docents i experts sobre les seues bones experiències didàctiques i, també, perquè els estudiants individualment puguen accedir a una varietat més àmplia de programes i materials de qualitat. D'altra banda, es pot afegir la possibilitat que tant el professorat com l'alumnat puguen crear, rebre, recopilar i compartir dades, textos, imatges i sons d'una gran varietat de temes, de manera més motivadora, més rica i oportuna que abans, si hi ha accés a les tecnologies adequades i el desig i la capacitat d'usar-les.

2. *Ens dirigim cap a organitzacions més creatives, amb cultures més col·laboratives i participatives.* Cultura participativa que implica la consideració i la valoració de la participació com un element valuós i beneficiós. Amb la participació es construeixen institucions escolars més conscients, més integrades en el context, més responsables i, el que és més important, més disposades a participar en diversos contextos, situacions, responsabilitats, etc. i a construir una societat democràtica i justa. Per tant, podem argumentar que la participació dona base a l'organització i al funcionament democràtic de l'escola.

Necessàriament, formar persones que visquen en democràcia comporta impulsar en els centres escolars processos d'anàlisi, deliberació i participació en la presa de decisions. Això, com podem intuir, no és gens fàcil perquè els centres són *arenas polítiques* en els quals hi ha en joc molts interessos i on els conflictes són habituals. Són organitzacions que estan íntimament relacionades amb els valors i les ambicions. Aspectes que cal tenir en compte tant per a comprendre el funcionament dels centres com per la dificultat que comporta instaurar processos que potencien una cultura participativa.

Indiscutiblement, l'aplicació de processos participatius al centre escolar ha de considerar-se un mitjà per a la creació d'un clima institucional més adequat per al compliment de les funcions de l'escola. Cal convertir les aules i els centres en espais on es garantisca la llibertat per a expressar idees i conviccions i on es promoguen principis i valors participatius. En aquest sentit, educar no pot ser altra cosa que ensenyar i aprendre a col·laborar i participar. El valor de la participació s'aprèn participant.

3. *De macroorganitzacions burocràtiques i rígides a organitzacions més flexibles, amb més grau d'autonomia que els permeta emprendre projectes innovadors i amb marcada influència del context.* Ens dirigim a centres entesos com a unitats autogestionades. Com argumenta Cantón (2004: 242): “les organitzacions grans i centralitzades hauran de transformar-se, no pas amb una descentralització anàrquica, sinó en unitats autogestionades... el pas de lentes i grans unitats de gestió a centres menuts”.

4. *Ens dirigim a organitzacions que tenen un compromís amb l'avaluació com a estratègia de millora i qualitat.* Les institucions escolars s'alcen cada vegada més com unes organitzacions en què l'activitat avaluadora constitueix un eix vertebral de la institució. Una organització no pot avançar ni millorar sense avaluació. És per això que l'avaluació esdevé d'aquesta forma una de les estratègies més potents per al canvi en els centres. Com indiquen Marchesi i Martín (2000), l'avaluació no és l'única estratègia per al canvi i la millora dels centres, però és un instrument primordial com ho són, per exemple, l'enriquiment del currículum, el desenvolupament organitzatiu del centre, el lideratge de l'equip directiu i el desenvolupament professional del docent, etc.

L'avaluació es converteix en variable de qualitat en les organitzacions escolars, perquè en l'actualitat 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 a estimar la qualitat dels centres escolars, perquè qualitat és un criteri multidimensional, relatiu i contextual que permet ser definit des de diverses perspectives per diferents audiències amb interessos clarament diferents i amb situacions contextuais diferents (Muñoz-Repiso i Murillo, 2003).

Sens dubte, una de les idees fonamentals és, necessàriament, admetre que la qualitat passa per l'avaluació. L'avaluació té un paper transcendent en el procés d'aconseguir escoles de qualitat i, com més va més, rep un paper rellevant com a instrument de millora de les institucions escolars. A més, l'avaluació dels centres va vinculada a la qualitat educativa dels mateixos centres. I per a aconseguir escoles de qualitat és necessària l'avaluació, element que es justifica perquè realment serveix per a la millora de les diverses dimensions que componen les institucions escolars (sistema relacional, cultura organitzativa, estructures, etc.).

5. *Ens dirigim a organitzacions que aprenen.* Com assenyala Cantón (2004: 248), “considerar els centres educatius com a organitzacions que aprenen serà un dels principals suports i agafadors per a encarar el futur que ja és ací” (p. 248).

En l'última dècada, les organitzacions que aprenen constitueixen, com subratlla Bolívar (2000), una de les principals teories del canvi educatiu, en què les escoles poden aprendre de la seua pròpia experiència i proporcionar així una base de millora contínua. A més, es reconeix l'important paper que exerceix el centre escolar com a unitat bàsica de formació i innovació, i també s'incideix en la idea que el mateix centre és una organització que crea coneixement i aprèn. Les aportacions de Senge (1992) són clarament un dels referents més importants per a entendre aquest moviment que presenta com a premissa bàsica la idea que una organització necessita actuar com un organisme viu, capaç d'aprendre, d'adaptar-se a noves condicions i de canviar més que de mantenir-se en les seues pròpies rutines i inèrcies.

Una organització que aprèn és capaç d'aprendre dels errors i de configurar-se de manera diferent de com és en un cert moment. Això és, com diuen Domínguez i Díez (2000: 57): “una organització intel·ligent que té la capacitat de transformar-se permanentment”. A més, una organització que aprèn s'entén com aquella que està capacitada per a aprendre de l'experiència que posseeixen els subjectes implicats dins seu. És capaç d'aprendre dels errors i donar resposta a tota una gamma de problemes nous que es presenten en el dia a dia. És a dir, es tracta d'una organització que facilita l'aprenentatge de tots els membres i contínuament es transforma a si mateixa (Gairín, 2005).

6. *Ens dirigim cap a organitzacions que consideren com a variables més influents la cultura interna de l'escola, els recursos humans, etc.* Com indica Cantón (2004: 241): “de les organitzacions com a caixes negres s'ha passat a focalitzar l'atenció sobre el coneixement i la cultura interna de les escoles, de les organitzacions i de tots els entramats socials complexos de la societat actual”.

Indubtablement, la cultura de l'escola és la base o el focus d'atenció més important per a tractar d'entendre i d'afavorir determinats canvis en les organitzacions que realment responguen als reptes actuals que la societat global i del coneixement presenta. Com argumenta Coronel (2002: 201): “no podem comprendre l'interior de l'escola si no tenim en compte allò que l'envolta. L'escola no és una organització aïllada de la societat, ans al contrari, és una institució que reflecteix com cap altra la importància de la part externa per a entendre'n la part interna, la part específica com a organització”. Per tant, la cultura del centre procedeix en gran manera de la cultura social. Després són els docents els qui componen l'organització, a partir dels seus propis valors educatius i experiències professionals i personals, entre altres aspectes, els qui construeixen de forma relativament autònoma la cultura pròpia de la seua escola. Cultura que és fruit de l'esdevenir històric de la mateixa organització. En realitat, podem comentar, segons les aportacions de López i Sánchez (2004), que la cultura social influeix sobre la cultura

organitzativa tant com la cultura organitzativa influeix sobre la cultura social. Es produeix, per tant, un ajust permanent entre totes dues.

7. *Ens dirigim cap a organitzacions en les quals cal redefinir estructures, funcions i processos a fi d'adaptar-se a la diversitat cultural i contextual en què vivim.*

8. *Ens dirigim cap a organitzacions en les quals l'organització informal tindrà molta més rellevància.*

9. *Ens dirigim cap a organitzacions que consideren el centre educatiu com a unitat bàsica del canvi.* 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 és en aquest sentit el nínxol ecològic natural i més influent en els projectes de canvi i d'innovació educativa. Ara bé, "el centre com a lloc de canvi" està des de mitjan anys noranta sotmès a revisió i a una certa reconceptualització. Bolívar (2004) determina algunes d'aquestes matisacions:

a) El centre ha de tenir com a focus principal millorar els nivells d'aprenentatge dels alumnes, com també els processos d'ensenyament dels professors. El centre ha de ser una organització al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

b) El canvi en els centres requereix un context favorable (suport extern, lideratge, etc.) però també una certa pressió per millorar.

c) Canviar les maneres com estan organitzats els centres no es justifica si no dona lloc a una transformació de l'ensenyament i aprenentatge. A partir d'aquesta prioritat, en segon lloc, es faran els canvis organitzatius pertinents, i no a l'inrevés.

d) El centre ha de treballar individualment però també cal establir xarxes entre els centres perquè s'ajuden mútuament i s'enfronten als problemes plantejats.

10. *Ens dirigim cap a organitzacions amb noves coordenades d'espai i temps (flexibilització de les estructures espacials i temporals).*

11. *Ens dirigim cap a organitzacions que arribaran a valorar-se pel capital intel·lectual dels seus membres.* El capital intel·lectual és aquell que està compost de capital estructural i capital humà. Segons Cantón (2004), el capital intel·lectual és el que veritablement dona valor a les organitzacions.

11. *Ens dirigim cap a organitzacions en les quals l'aprenentatge i el coneixement ocorren en les mateixes institucions.*

13. *Ens dirigim cap a organitzacions tendents a la gestió del coneixement* (creadores i difusores de coneixement). Organitzacions que van sorgir en la dècada dels noranta i

anys 2000 i que, en aquests moments, es consideren com la clau de les organitzacions del futur. En sentit ampli, la gestió del coneixement es pot definir com l'esforç d'una organització per aconseguir, organitzar, distribuir i compartir els coneixements entre tots els professionals. Acceptar aquesta premissa comporta reconèixer que gestionar el coneixement significa contribuir a entendre com s'aconsegueixen organitzacions educatives millors, a crear processos i mecanismes de gestió que acceleren els processos d'aprenentatge, la creació, l'adaptació i la difusió del coneixement, tant al centre educatiu com entre el centre i l'entorn.

14. *Ens dirigim cap a organitzacions que presentaran diferències intercentres; no hi haurà la uniformitat organitzativa que hi ha actualment.* Ens referim al fet que cada vegada més hi ha centres que tenen jornada contínua, horaris més amplis, determinades activitats extraescolars, etc.

15. *Ens dirigim cap a organitzacions en les quals la dimensió estètica o la imatge també seran importants.* Per exemple, a l'hora de matricular els estudiants, rebre ajudes o subvencions, etc.

16. *Ens dirigim cap a organitzacions escolars que tindran una organització de tipus virtual.*

17. *Ens dirigim cap a organitzacions que es constituïran com a agents educadors més integrats en una xarxa global (per exemple, les ciutats educadores o en xarxes més àmplies).*

18. *Ens dirigim cap a organitzacions en què, actuant de forma coordinada amb els agents educatius de l'entorn, la direcció del centre serà col·laborativa, innovadora i aconseguirà conduir la comunitat educativa cap a la consecució del projecte institucional compartit. Per a fer-ho, serà crucial potenciar un lideratge participatiu i transformador.*

La tendència actual en el camp de l'organització escolar és identificar el líder transformador com el lideratge més important per desenvolupar en les institucions escolars. Lideratge que juntament amb la importància de les estructures i la cultura escolar s'identifiquen com les variables més determinants en els processos d'aprenentatge organitzatiu, tant als centres escolars com a les organitzacions no educatives. A més, és el lideratge que es proposa com a model en la reestructuració escolar perquè les escoles puguin fer front als desafiaments actuals, etc. perquè és el líder transformador qui ajudarà a potenciar dins del centre un clima de treball que afavorisca el compromís dels docents en un projecte elaborat en comú i, per tant, compartit. El seu treball contribuirà a millorar la capacitat de tots els membres de l'organització per a resoldre els problemes que es presenten.

En l'actualitat, i prenent com a referent el model transformador, han emergit en les últimes dècades noves idees en relació amb el lideratge que són dignes de consideració. Així, entre les més rellevants destaquem les següents:

* Conley i Goldman (1994) desenvolupen la idea del líder educatiu com a gestor de l'energia flotant dins de l'escola i empenen el terme *lideratge facilitador*. Segons aquests autors, el lideratge facilitador inclou comportaments que ajuden l'organització a complir metes que han de ser compartides, negociades o complementades.

* Bryman (1996) ens parla del lideratge dispers o distribuït que, com el nom indica, està dispers entre els diversos membres de l'equip, del centre. Concretament, es defineix com la capacitat que pot atribuir-se no sols a un individu, sinó també a un conjunt d'individus, d'unitats organitzatives, etc.

* Goleman *et al.* (2002) ens presenten el lideratge ressonant, un tipus de lideratge que sintonitza amb els sentiments de les persones i els canalitza en una direcció emocionalment positiva.

En definitiva, les noves formes d'organització escolar reclamen un lideratge bastit sobre les bases d'un model transformador, distribuït, compartit i participatiu. En aquests trets s'ha de basar la nostra idea de lideratge per a poder avançar cap a la convergència d'un projecte educatiu compartit als nostres centres escolars. Un lideratge pedagògic que des de la perspectiva crítica ha d'aconseguir que el docent es convertisca en un professional reflexiu que analitza col·laborativament les pràctiques escolars vinculades als contextos socials i polítics de referència.

19. *Ens dirigim cap a organitzacions que han de convertir-se en dinamitzadores socioculturals de la comunitat local on estiguen situades i en les quals la participació, entesa com la implicació i el compromís dels diversos agents educatius, ha de constituir-se com a plataforma o recurs per tal de millorar el desenvolupament de l'alumnat i un mitjà per a construir una societat democràtica.*

20. *Ens dirigim cap a organitzacions obertes a l'entorn que requereixen sistemes flexibles, el compromís de tota la comunitat educativa i la disposició d'un projecte educatiu propi i compartit.*

Indubtablement, l'escola camina per noves sendes. Sendes plenes d'incertesa, ambigüitat i caos organitzatiu en què la formació del professorat és fonamental per a fer front als canvis vertiginosos de la societat actual.

Referències

- APARICI, R. (2000). *Nuevas tecnologías: comunicación y educación*. Madrid: UNED.
- APPLE, M. (1998). “El trasfondo ideológico de la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 275.
- BATES, R. (1992). “Leadership and school culture”, en DIVERSOS AUTORS. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Actes del II Congrés Universitari d’Organització Escolar. Sevilla: GID. 191-206.
- BECK, P. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- 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.
- BRYMAN, A. (1996). “Leadership in organizations”, en S. T. CLEGG *et al.* *Handbook of Organization Studies*. Thousand Oaks: SAGE.
- CABERO, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- CANTÓN, I. (2002). *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*. Disponible ací:
<<http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/icanton/escolar.htm>>
(consultat el 3 de gener del 2003).
- CANTÓN, I. (2004). *La organización escolar. Normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CONLEY, D. i GOLMAN, P. (1994). “Ten Propositions for facilitative leadership”, en J. MURPHY i K. S. LOUIS (ed.). *Reshaping the Principalsip: Insights From Transformational Reform Efforts*. Califòrnia: Corwin Press.
- CORONEL, J. M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servei de Publicacions de la Universitat de Huelva.
- CORONEL, J. M. (2002). “Las culturas organizativas”, en M. J. CARRASCO *et al.* *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

- DELGADO RUIZ, F. (2001). “La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social”, en J. GIMENO (coord). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Unesco.
- DOMÍNGUEZ, G. i DÍAZ, E. (2000). “El cambio cultural de las organizaciones educativas”, en I. CANTÓN (coord.). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- ESCUADERO, M. (1990). “Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica”. *Curriculum*, 2, 3-24.
- ESTEVE, M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós: Barcelona.
- GAIRIN, J. (2003). “Los procesos de institucionalización en la Formación Profesional”, en M. LORENZO DELGADO (coord.). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona: Escuela Española, juny.
- GAIRIN, J. (2005). “Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones”, en M. FERNÁNDEZ i M. GUTIÉRREZ (coord.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Akal.
- GATHER THURLER, M. (1994). “Relations professionnelles et cultura des établissements scolaires: au-delá du culte de l'individualisme”. *Revue française de pédagogie*, núm. 109, oct.-des., p. 19-39.
- GOLEMAN, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Llasa y Janés.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- LÓPEZ, J. i SÁNCHEZ, M. (2004). “La cultura institucional”, en J. M. MORENO OLMEDILLA (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- MARCELO, C. i ESTEBARANZ, A. (1999). “Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio”. *Educación*, 24, 47-69.
- MARCELO, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARCHESI, A. i MARTIN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MONTERO, L. (1996). “Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado”, en DIVERSOS AUTORS. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- MUÑOZ-REPISO, M. i MURILLO, J. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Madrid: CIDE, MEC.

- PADILLA, A. i ÁGUILA, Á. (2001). *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid: Rama.
- PASCUAL, M. (2006). *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid: Alianza.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- VALLESPÍN, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.

CAPÍTOL 8. L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT COM A VARIABLE DE QUALITAT EDUCATIVA

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València. Espanya

RESUM

Aquest article presenta un conjunt d'arguments que ens conviden a la reflexió social sobre el fenomen de la conflictivitat a les aules. A més d'incidir en els aspectes que condicionen actualment aquest problema escolar, presenta, entre moltes altres idees, la necessitat no sols de redefinir una política de formació permanent del professorat que responga al fenomen de la convivència escolar, sinó també, d'establir un pla d'avaluació que valore l'impacte d'aquesta formació en la pràctica educativa.

PARAULES CLAU

Avaluació, formació permanent, qualitat educativa, conflictivitat.

ABSTRACT

This article presents from its beginnings arguments that convide us to the social reflection before the phenomenon of the confliction in the classrooms. Besides to affect the aspects that conditionat the moment this scholastic problem displays, among other many idees, the necessity of not only rethink a policy of permanent formation of the teaching staff who takes care of the phenomenon of the violence and scholastic coexistence, but, the one to actually establish a planning of evaluation of the impact of this formation in the practice educative.

1. Invitació a la reflexió social

No és difícil en aquests moments oferir un ampli ventall de raons que avalen la decisió i transcendència de l'escola com a motor de canvi social i, al seu torn, facilitadora d'actituds i valors positius davant del fenomen de la no-violència i convivència escolar.

La societat en què vivim, multicultural, diversa, mediàtica, tècnica i globalitzadora, presenta nous desafiaments als quals no són aliens els docents i l'educació. Ara com ara, només cal parar atenció als mitjans de comunicació, parar l'orella als comentaris de companys, familiars, etc. i fins i tot obrir els diaris per a adonar-nos de l'abundància de notícies que relacionen els adolescents amb actes de violència i conflictes tant escolars com no escolars.

Vivim, com afirma Gervilla (1993), en una societat en crisi permanent on el pluralisme, la manca d'ideologies sòlides, la feblesa de les creences, la inseguretad i el relativisme moral, juntament amb la rapidesa de la recerca científica i tecnològica, són algunes de les raons que expliquen i justifiquen la crisi permanent o, més ben dit, la crisi de la crisi. Crisi a la qual els adolescents no són aliens.

Tot això unit a arguments i connotacions pròpies d'una societat caracteritzada com a postmoderna, en la qual els antivalors com l'individualisme hedonista i narcisista, l'esteticisme, el relativisme, el consumisme, etc. són algunes de les raons que, com argumenta Torralba (2000), fan que una part de la joventut estiga sumida en un estat d'anomia, de falta de sentit a la vida, de conductes no saludables i de perill, d'agressivitat i violència. Segons Rojas Marcos (1996), tot això té una part d'explicació perquè la majoria dels models socials difosos en els mitjans de comunicació estan saturats de violència, i aquest és un dels instruments que la joventut sol usar per a resoldre els problemes amb els quals es troba en la vida:

“En la nostra cultura s'exalta la rivalitat i s'admira el triomf aconseguit en situacions d'enfrontament que sempre requereixen un vencedor i un vençut. La creença que l'antagonisme i la pugna són elements necessaris i desitjables en totes les activitats de la vida diària està profundament inserida en la societat occidental. L'argument segons el qual vivim en una lluita contínua en què els forts sobreviuen mentre que els febles pereixen en l'intent, és promulgat sense parar pels mitjans de comunicació... en els tractats d'història, en el cinema, en el teatre i en la lletra de les cançons modernes” (p. 243).

Estudis i recerques recents ens ofereixen també dades, no gaire difícils d'extraure per als pràctics de l'educació, en les quals els docents afirmen que la situació actual de l'educació secundària obligatòria dificulta exercir l'ensenyament. A més, el 76% del professorat afirma que se sent descontent,

cremat-escèptic de les reformes de la reforma o de la contrareforma. Part d'aquest descontentament ocorre en gran manera per la conflictivitat que és i continua sent un dels principals problemes amb els quals els docents es troben actualment als instituts (font: *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Fundación Encuentro. *Informe España 2001*).

Tot i que podríem continuar exposant altres arguments, creiem que amb els que hem exposat més amunt n'hi ha prou per a endevinar que és summament necessari analitzar el sentit i el valor de l'escola actual. Cal conèixer el debat de la cultura que es transmet en l'escola, com també els que transmeten els mitjans de comunicació o els videojocs, etc. Cal redefinir i reconsiderar el paper que ha d'exercir l'escola i la família a l'hora de formar i educar els alumnes i fills (Calatayud, 2001a). Però potser, a més de tot això, és necessari redefinir una política de formació permanent del professorat que responga a tots aquests problemes que *afecten* de forma punyent els docents.

2. La formació del professorat davant del fenomen de la conflictivitat a les aules

En vista del panorama, és lògic que, sobretot el professorat d'educació secundària, estiga reclamant més formació permanent davant del fenomen de la convivència escolar. Encara que en l'àmbit de la Comunitat Valenciana, els centres de formació, innovació i recursos educatius (CEFIRE) definits com els òrgans de l'Administració educativa per a la formació permanent del professorat dels ensenyaments no universitaris de règim general i especial, estan dedicant atenció, esforç i recursos a aquest aspecte, també és veritat que el grau d'aplicació de la formació rebuda a l'aula no va donant els resultats satisfactoris que caldria.

És per això que des de l'Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (IVEQE) es planteja la necessitat de dur a terme un pla d'avaluació de la formació permanent. Formació que els docents d'educació secundària, batxillerat i formació professional estan rebent, actualment, a través dels CEFIRE.

Cabrera (2000) afirma que, ara com ara, hi ha una preocupació real i un vertader interès en el personal de dins i fora del sistema de formació per a avaluar de manera efectiva la formació. L'evocació de la necessitat de l'avaluació en la formació permanent, com afirma Villar Angulo (1998), és avui ecumènica.

3. Sense avaluació no pot haver-hi una formació permanent de qualitat

3.1. Unes quantes reflexions sobre l'avaluació de la formació permanent del professorat

Si fem un breu i ràpid recorregut històric sobre l'avaluació de la formació, ens adonem que els marcs de referència en què es pot enquadrar són diversos, segons les finalitats que es persegueixen. Per això és necessari, en primer lloc, delimitar molt bé els objectius d'aquesta formació, la intencionalitat de canvi (els efectes) i les característiques dels destinataris (els docents, com a professionals de l'educació). A més, és necessari, com apunta Carrera (2000), tenir molt clar per què s'avalua, és a dir, quin sentit té fer avaluacions, quina naturalesa i propòsits té, si són de caràcter politicoadministratiu i formal o com a millora de la qualitat dels processos que es volen avaluar.

L'avaluació de la formació permanent del professorat, com argumenta Imbernón (1996), és una de les tasques més complexes, entre altres raons perquè no es poden aïllar les múltiples variables que incideixen en un procés educatiu d'aquesta naturalesa. Com que no hi ha un model únic per a l'avaluació, és necessari, abans de res, partir de les condicions específiques del model de formació i del context en el qual es durà a terme el projecte d'avaluació. És veritat que no és fàcil avaluar la formació, però això no vol dir que siga impossible (Calatayud, 2001; 2000; 2000a; 2000b, 1999; 1999a; 1996).

Com afirma Barbier (1993), l'avaluació s'ha convertit probablement en els últims 20 anys en un dels problemes més importants de la formació, "ha irromput en la consciència col·lectiva de formadors i educadors en unes condicions d'extrema confusió". Confusió que creiem que és, entre altres raons, per l'existència d'una separació o distància, com proposa Imbernón (1993), entre el nivell del discurs i el nivell de la pràctica. És a dir, entre la formació que es rep i la incidència que té en la praxi educativa. És el que els autors Van Tulder i Veenman (1991) han denominat *impacte de la formació*. Impacte que es refereix al grau en què els coneixements, les destreses i les tècniques adquirides durant la formació s'apliquen en la pràctica educativa diària.

Per bé que és veritat, com argumenta García (1999), que és en les últimes dècades quan els sistemes educatius han invertit amplis recursos en programes de desenvolupament professional, basats en la presumpció que la participació del professorat donaria per resultat la millora de la pràctica individual i l'elevació dels resultats de l'ensenyament en els alumnes, els indicis no han fet més que confirmar que aquests programes han aconseguit un escàs canvi real. Això indica, com exposa O'Donoghue (1993), una de les veus més prestigioses en aquest camp, que tota l'àrea del desenvolupament professional necessita una

reconceptualització, un canvi de decisió i *enfocar-se en la formació del professorat* si volem que els docents actuen com a vertaders professionals de l'educació.

Abans de començar el disseny del pla d'avaluació de la formació permanent del professorat, hem considerat summament necessari consensuar unes determinades qüestions que són les que realment pensem que ens poden ajudar a dilucidar, orientar i, sobretot, garantir l'èxit d'aquest pla.

Aquestes preguntes són:

- La finalitat del pla d'avaluació: per a què es fa?
- L'objecte: què cal avaluar?
- La metodologia: quin paradigma il·luminarà el desenvolupament d'aquest pla?, quina informació cal recollir, amb quin propòsit, qui ha de recollir-la?
- La procedència de la informació: a qui o on cal dirigir-se per a obtenir aquesta informació?
- La ubicació temporal i espacial del pla d'avaluació: quan i on es fan els processos d'avaluació?
- La implementació i la responsabilització del pla: qui recull la informació o qui aplicarà els instruments?
- El tractament o processament de la informació i de les dades obtingudes: qui l'ha de fer?, quin ús es donarà a la informació?
- Els costos d'aplicació del pla: de quins mitjans disposem?
- L'informe d'avaluació: qui l'ha de fer?
- Destinataris de l'informe: a qui va dirigit l'informe?
- Propietat de l'informe: de qui seran els informes?
- Presa de decisions: quines conseqüències tindrà l'avaluació?, qui ha de prendre-les? És a dir, per a què s'usarà el coneixement resultant...?
- L'avaluació de l'activitat de l'equip avaluador (resposta del procés d'avaluació externa), etc.

Som conscients que l'interès que desperta el pla d'avaluació de la formació del professorat tindrà per objecte, entre d'altres, conèixer la satisfacció dels docents amb el disseny actual per tal que, una vegada emès l'informe amb els resultats obtinguts en la recerca, siguin font de diagnòstic, de reflexió crítica, de coneixement pedagògic i que possibiliten la planificació d'un pla de qualitat per a la formació. Un pla que per a aconseguir determinades garanties d'èxit no ha de caure en els errors següents:

a) No ha de ser parcial (els indicadors de qualitat seleccionats han de ser rellevants, significatius i han d'oferir dades suficients per a comprendre la situació i prendre decisions que conduïsquen a la millora).

b) No ha de ser teòric (mancat de model conceptual). El disseny s'ha de fonamentar en una racionalitat o perspectiva de formació permanent.

c) No ha d'estar basat en impressions subjectives o en l'abús d'instruments tancats i quantitativs. S'ha d'intentar també l'ús d'una metodologia qualitativa, triangulació, etc. que facilite el contrast de la informació...

3.2. Objectius del pla d'avaluació dissenyat

Dins dels propòsits generals de l'avaluació (millorar el programa i prendre decisions) les finalitats o comeses assignades són molt variades. Per exemple, depenent de l'èmfasi de cada autor, tenim:

- Mesurar l'assoliment dels objectius proposats, la congruència entre l'execució i els objectius (Tyler).
- Servir de guia per a prendre decisions, solucionar problemes i millorar el coneixement sobre els fenòmens implicats (Stufflebeam).
- Valorar els efectes que es deriven del programa i relacionar-los amb les necessitats del consumidor (Scriven).
- Millorar la sensibilitat del programa a les necessitats dels participants (Stake).
- Elaborar una metaanàlisi de les estratègies de formació (Wade).
- Valorar la qualitat del programa i prendre decisions per a la millora (Pérez Juste).

Concretament, per a Villar i Marcelo (1991), l'avaluació de la formació ha de tenir les raons següents:

- Responsabilitat professional de conèixer la qualitat dels programes formatius.
- Necessitat de millorar els programes durant el procés de realització.
- Implicar els professors en el mateix procés de formació.
- Analitzar la relació cost-benefici.

Delimitació del nostre pla d'avaluació

Es tracta d'una recerca que té com a objecte d'estudi valorar els models i processos de formació permanent del professorat, la seua relació tant amb la innovació com amb la professionalització, i també la contribució a la millora de la qualitat general de l'ensenyament. Aquest estudi està dirigit a avaluar la formació permanent que el professorat d'educació secundària de la Comunitat Valenciana (ESO, batxillerat i FP) rep dels centres de formació, innovació i recursos educatius (CEFIRE).

Els **objectius** que proposem són els següents:

- Obtenir dades sobre el grau d'adequació de l'oferta d'activitats de formació a les necessitats i demandes reals del sistema educatiu, dels centres i del professorat.

- Identificar i analitzar les condicions (laborals, professionals, d'estatus, psicològiques...) del professorat que dificulten o afavoreixen els processos de formació permanent i desenvolupament professional.

- Valorar l'eficàcia i l'eficiència quant a l'ús dels recursos emprats per a planificar i dur a terme aquesta oferta (dotació de recursos posats al servei de la formació permanent i la gestió d'aquests recursos).

- Comprovar la incidència en la pràctica docent de les activitats de formació que es duen a terme (canvis reals introduïts en la pràctica educativa pel professorat que participa en les activitats formatives). Avaluar l'impacte de l'acció formativa en el sistema escolar.

- Conèixer l'opinió, la satisfacció, les expectatives i l'interès del professorat en relació amb les activitats de formació permanent (propostes de millora...).

- Analitzar les modalitats de formació o desenvolupament professional més idònies per a la formació permanent del professorat.

- Conèixer i valorar la situació actual dels assessors i assessores de formació per a intentar reconstruir una política de formació i de cultura formativa.

- Elaborar conclusions respecte als models de formació proposats per l'Administració, i també la relació amb indicadors d'innovació i de desenvolupament professional del professorat que permeten una millora de les actuacions i modalitats en la formació permanent.

En general, els propòsits del pla d'avaluació són els següents: millora del programa i presa de decisions.

Fases:

- **DIAGNÒSTIC** de la situació actual: coneixement dels fenòmens implicats, detecció d'errors o deficiències.

- **ANÀLISI** de necessitats de tots els partícips.

- **VALORACIÓ** de la qualitat del programa i dels efectes que té en el sistema educatiu.

- **ELABORACIÓ** de propostes per a la millora del programa.

Aquestes fases s'han de dur a terme adequadament mitjançant el compliment dels vuit objectius exposats.

3.3. Objecte de l'avaluació

Les dimensions o els indicadors formatius de qualitat que es valoraran són els següents:

- Cultura professional dels docents (qualificació del professorat, estímul, consideració i reconeixement social de la funció docent...).
- Innovació educativa i desenvolupament professional o la incidència de la formació en la pràctica (promou la reflexió pedagògica, modifica i canvia les pràctiques educatives, etc.). Impacte de la formació en la pràctica educativa.
- Els models o les modalitats de formació (formació en centres, grups de treball, cursos, jornades, seminaris, cursos de postgrau, tallers...).
- Planificació i organització de les activitats formatives. Aquesta dimensió de qualitat inclouria:
 - Objectius de la formació: claredat, rellevància...
 - Mètodes formatius i tècniques d'ensenyament (expositives, actives, participatives...).
 - Contingut de la formació (relació teoria-pràctica, selecció de la matèria, relació amb els objectius...)
 - Mitjans i recursos formatius (audiovisuals, material didàctic, documentació, programes informàtics, transparències...).
- Rol del formador i qualitat de la formació impartida pels ponents (capacitat de sintonia (*rapport*), domini de la matèria...).
- Adequació de la formació a les necessitats dels docents.
- Clima formatiu i participació (els assistents tenen oportunitat de participar en la planificació, en el desenvolupament de la formació...).
- Suport i seguiment de la formació.
- Oferta formativa: freqüència (suficient, variada...), distribució (canals de comunicació) i facilitat d'accés a la formació (horari, ubicació...).
- Recursos didàctics disponibles a les entitats de formació (CEFIRE...) i possibilitat d'accedir-hi.
- Satisfacció de la formació rebuda o expectatives del professor davant de l'activitat formativa (valoració, actituds respecte a la formació...).
- Freqüència de participació del docent en accions formatives (temps total dedicat a la formació durant un curs escolar...).
- Perfil professional dels assessors i assessores (competències, qualitats, funcions, formació...).

Com a conclusió

La realització d'aquest estudi, l'entendem com un exercici de responsabilitat individual i, també, col·lectiu, que implica un procés de reflexió i anàlisi sistemàtica i rigorosa sobre la qualitat del pla de formació permanent del professorat. Si admetem, juntament amb Granado i Gil (1993), "que la formació permanent del professorat constitueix una de les vies més importants per a millorar la qualitat del sistema educatiu, estarem també d'acord que l'avaluació d'aquesta formació s'erigeix com una tasca ineludible per a optimitzar polítiques i programes de perfeccionament amb vista a activar processos continus de dinamització i innovació educativa... Si la formació és un poderós instrument de canvi, només l'avaluació ens permetrà conèixer i reorientar la direcció que adopte aquest canvi" (p. 639).

Només si pensem d'aquesta manera, trobarem en l'avaluació una ocasió excel·lent d'aprenentatge, de millora i de qualitat.

Referències bibliogràfiques

- BARBIER, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós. MEC.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CALATAYUD SALOM, A. (2001). "La evaluación docente. Invitación a la reflexión". *Actualidad Docente*, núm. 217.
- CALATAYUD SALOM, A. (2001a). "Laboratorio de ideas ante la conflictividad en los centros educativos", en DIVERSOS AUTORS. *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos*. Elda: CEFIRE.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000). "L'autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora". *Guix*. núm. 264.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000a). "La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. Dificultades percibidas y estrategias de superación". *Ciencias de la Educación*, núm. 183, juliol-setembre.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000b). "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 setembre del 2000).

- CALATAYUD SALOM, A. (1999). “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. (1999a). “La evaluación educativa: entre el deseo y la realidad”. *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, núm. 641. <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/641/tribuna.html>>.
- CALATAYUD SALOM, A. (1996). “La evaluación del profesorado en Educación Primaria: sus protagonistas”. *Guix*, núm. 22.
- CARRERA, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1999). *Evaluación de la formación. Marcos de referencia*. Bilbao: Deusto.
- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GRANADO, C. i GIL, J. (1993). “La evaluación de la formación permanente: cultura evaluativa de los centros de profesores”, en CORONEL, J. M, SÁNCHEZ, M. R. i MAYOR, C. (ed.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Universitat de Sevilla.
- IMBERNON, F. (1996). “Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio”, en DIVERSOS AUTORS (ed.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- O'DONOGHUE, T. A. (1993). “Teacher professional development and the promotion of reflectivity”. *OIDEAS*, núm. 40 (93-108).
- ROJAS MARCOS, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Círculo de Lectores.
- TORRALBA, F. (2000). *Explorar el sentido de la realidad*. Barcelona: Edebé.
- VAN TULDER, M. i VEENMAN, S. (1991). “Characteristics of effective in-service programmes and activities: results of a Dutch survey”. *Educational Studies*, vol. 17, núm. 1 (25-49).
- VILLAR, L. M. i MARCELO, C. (1991). “Evaluación de planes de formación para el cambio”, en J. M. ESCUDERO i J. LÓPEZ (coord.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- VILLAR, L. M. (1998). *El desarrollo profesional docente en el Estado de las autonomías: descripción y evaluación*. Sevilla: Universitat de Sevilla.

CAPÍTOL 9. L'AUTOAVALUACIÓ DE LA PRÀCTICA DOCENT: UNA AVENTURA PLENA DE DIFICULTATS I SATISFACCIONS

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Universitat de València

A manera d'introducció

Aquest article vol ser una crida a la reflexió sobre la importància d'anar consolidant a poc a poc una cultura autoavaluadora que ens facilite el canvi i la millora de la nostra pràctica. L'autoavaluació del docent és una autèntica aventura, un viatge apassionant ple de dificultats, contradiccions, però també de possibilitats i satisfaccions que ens permet reconduir i descobrir els nostres punts forts i febles. Conèixer ens ajuda a millorar i a innovar en el nostre quefer diari amb els alumnes.

És per això que al llarg de les pàgines següents tractarem d'incidir en els principals interrogants que el docent es pot fer a l'hora de voler emprendre processos d'autoavaluació, amb el clar objectiu de proporcionar pressupòsits i eines que faciliten la viabilitat d'aquests processos a l'aula.

1. Antecedents preliminars. Però realment, què és l'autoavaluació?

Els docents hem d'entendre l'autoavaluació com el model que ofereix més possibilitats, compromís, informació, etc. per a ajudar-nos a detectar els punts forts i febles de la nostra pràctica i prendre decisions amb la intenció de millorar-la. Com afirmen els autors Airasian i Gullickson (1998), "l'autoavaluació del professorat és un procés en el qual els docents formulen opinions valoratives sobre l'adequació i l'efectivitat del seu propi coneixement, actuació, principis o conseqüències amb la finalitat de millorar-se a si mateixos" (p. 13). A més, com comenta McLaughlin (1991), l'autoavaluació pot estimular la motivació per al canvi més que cap altre sistema d'avaluació, perquè són els mateixos professors els qui analitzen i valoren els aspectes febles del seu quefer i descobreixen orientacions de millora.

En general, podem definir l'autoavaluació de la pràctica docent, segons Rodríguez Díaz (1996), com el conjunt d'accions (informació, interpretació i valoració) dutes a terme pels professors d'un centre/cicle/etapa a fi de valorar la

qualitat dels processos educatius que es desenvolupen a l'aula amb vista a introduir-hi les modificacions i innovacions necessàries.

Pensem que recuperar el genuí valor per l'autoavaluació passa pel reconeixement d'aquesta: *a)* com la reflexió del professor sobre els seus èxits i fracassos, i basant-se en aquesta reflexió puga modificar la seua forma d'ensenyar, d'avaluar, etc.; *b)* com l'avaluació del professor feta per ell i per a ell; *c)* com l'eina apropiada per a tenir una percepció més fidel de la seua actuació a l'aula; i *d)* com l'instrument per a poder identificar les necessitats de formació que té, emprendre estratègies per a satisfer-les i, així, millorar el seu exercici professional (Calatayud, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d).

2. Requisits perquè l'autoavaluació es considere una estratègia de canvi i millora

Perquè el procés d'autoavaluació es faça amb garanties d'èxit és necessari que complisca un conjunt de condicions. Bàsicament, com a més rellevants en destacaria sis:

1. Ment oberta. Per a entendre l'autoavaluació, tal com l'hem definida més amunt, un requisit fonamental és 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 una forma d'inspecció interna i a fi de poder identificar professors competents i incompetents, "com a expressió de masoquisme", entre moltes altres creences (Calatayud, 1994). A més, hem de ser persones amb una ment oberta davant de les possibles crítiques constructives que ens puguen fer els companys de cicle, de nivell, etc. Això comporta, com és obvi, tenir disponibilitat al canvi.

2. Reconeixement de la necessitat. Estem convençuts que per a reformar l'autoavaluació del docent, en primer lloc, cal creure-se-la i, com és lògic, això no es pot aconseguir si el professorat no posseeix una cultura formativa. Pensem que no sols cal creure-se-la, 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 seues necessitats i interessos és quan ofereix vertaderes garanties de promoure el desenvolupament professional i la innovació de la pràctica docent.

3. Formació bàsica en avaluació educativa i, especialment, en autoavaluació. Necessitem entendre 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, hem de ser conscients que l'autoavaluació significa posar en dubte la forma 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, coneixements, etc., ens ajudarà a comprendre allò que un realment creu, coneix i fa a l'aula i ens permetrà identificar els punts forts i febles de la nostra actuació didàctica. Com és obvi, per a tot això cal una mínima formació.

4. Tenir la implicació de la participació de l'alumnat en els processos d'autoavaluació del docent

5. Temps per a poder reflexionar i iniciar processos autoavaluadors. Cal destinar temps i espais de reflexió perquè el professor pugui investigar, sense gens d'estrès, sobre la seua pròpia pràctica docent.

6. Participació col·legiada de tots els membres que componen el cicle, nivell, departament didàctic, etc. Aquesta participació implica que els docents es facen, per exemple, les preguntes següents: ací què passa?, fem allò que ens proposem?, aconseguim allò que cerquem?, aconseguim justament el contrari?, per què?, com podem millorar el que fem?, serveix per a alguna cosa o per a algú?, etc. Concretament, l'autor Smyth (1989), sistematitza una sèrie de qüestions bàsiques perquè el professor empre l'autoavaluació de la pràctica docent com a via per a la comprensió i innovació de l'ensenyament. Aquestes qüestions són:

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

Preguntes que ajudaran a posar en dubte el mateix ensenyament, a planificar el desenvolupament professional del docent i, per tant, a incrementar la qualitat dels processos educatius que es desenvolupen a les nostres aules.

3. Ser conscients dels avantatges de les pràctiques autoavaluadores

La professora Rodríguez Díez (1996, p. 888-889) aprofundeix una mica més en els nombrosos avantatges que comporta fer pràctiques autoavaluadores. Entre les més importants destaca les següents:

- Responsabilitzar el professorat del seu propi desenvolupament professional.
- Abordar críticament els diversos enfocaments que el conjunt de docents sostenen sobre la pràctica.
- Promoure que el professorat assumisca els riscos i desafiaments que comporta analitzar la seua pràctica, reflexionar-hi i criticar-la amb la finalitat d'innovar-la.

- Aprendre a beneficiar-se de l'experiència i saviesa dels bons professionals.
- Involucrar els docents en l'anàlisi, revisió i millora de la seua pròpia pràctica.
- Posar fi al secular aïllament en què els professors desenvolupen les seues activitats i promoure una cultura col·laborativa.
- Integrar l'autoavaluació en les activitats docents habituals utilitzant les eines que els proporciona la recerca.
- Promoure que el professorat autoavalue la seua pràctica respecte a criteris elaborats per ell, que investigue els defectes de l'ensenyament que imparteix i que deplegue noves estratègies per a resoldre els problemes que descobreix.
- Donar compte a la comunitat de la qualitat del servei que li presta.

A més dels avantatges descrits, també és important que destaquem que l'autoavaluació serà més factible quan:

- Les persones interessades participen en els processos d'autoavaluació des de les seues pròpies motivacions i interessos.
- Se centre en els problemes educatius concrets, reconeguts pels companys i companyes del cicle, nivell, departament didàctic, etc. i que siguen considerats per ells com a importants i que valen la pena ser investigats.
- S'incorpore de manera funcional a la mateixa dinàmica de treball en equip del cicle, nivell, departament, etc.
- Es faça amb suport material i relacional per part tant de l'equip directiu de l'institut com dels companys i companyes del cicle, departament., etc.
- Els efectes no desitjats es puguin controlar i que les possibles millores es puguin impulsar.

4. No tenir por de les dificultats més arrelades que sol comportar la pràctica autoavaluadora

Som de l'opinió que conèixer les dificultats és una forma de poder-les superar. Només sent-ne conscient podem pensar en possibles estratègies de superació.

A continuació passem a comentar algunes de les dificultats més importants que encara estan bastant arrelades als centres i instituts d'educació secundària. Entre les més rellevants destaquem les següents:

1. Existència d'una *nebulosa-atmosfera* de treball als centres que dificulta els processos d'autoavaluació

Quan parlem de *nebulosa-atmosfera* ens referim a determinats factors que condicionen una visió negativa respecte a l'autoavaluació. Entre aquests factors esmentem els següents:

a) *Rutinització 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 pensar en cap canvi perquè aquest, possiblement, li produirà una alteració en la dinàmica concreta de treball. Segons Santos Guerra (2000, p. 75), “la rutina té dos vessants que es complementen i es condicionen: un vessant personal pel qual cada professor mecanitza les seues pràctiques i, fins i tot, la seua actitud i pensament; i un vessant institucional que inclou elements personals i estructurals. Tots dos tenen molt de pes en l'escola”.

Rutinització que segons aquest mateix autor té una explicació, basada essencialment en dos aspectes:

a.a) La forta balcanització

Quan els autors Fullan i Hargreaves (1997) parlen sobre la cultura balcanitzada que sol existir més en els centres d'educació secundària, fa referència a l'existència de grups separats i, a voltes, competidors, que procuren aconseguir la millor posició i la supremacia sobre els altres, com si es tractara de ciutats-estats independents i feblement relacionades entre si (p. 81).

“En les cultures balcanitzades, el professorat presta lleialtat i vincula la seua identitat a grups concrets de col·legues. Sol tractar-se de companys i companyes amb els quals treballen més estretament, passen més temps i es relacionen més a la sala de professors. Sovint, l'existència d'aquests grups en una escola reflecteix i reforça formes molt diferents d'entendre l'aprenentatge, els estils docents, la disciplina i el currículum” (Fullan i Hargreaves, 1997, p. 82).

Indubtablement aquesta forma de treballar comporta que als centres i instituts s'instal·len polítiques de mala comunicació entre els docents, la indiferència i el campe qui puga. I fins i tot s'arriba a fer la traveta al professorat que no és del mateix grup de col·legues a fi d'eixir airosos i mantenir el poder a costa del que siga. Com indica Ball (1987), es generen disputes i conflictes amb la idea clara de defensar el seu territori i estatus, davant de les possibles *amenaces aparents* dels altres companys. Per exemple, els departaments didàctics, com argumenten Casanova *et al.* (1992), es converteixen en meres “unitats administratives o petits claustres” que es limiten a emplenar documents oficials i distribuir torns, assignatures i grups d'alumnes. Si això és així, és clar que significa que el departament ha desaprofitat el millor recurs que té per a millorar la qualitat docent.

En contraposició a la cultura balcanitzada, els autors Fullan i Hargreaves (1997) proposen la denominada *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 es desplega. Com molt bé argumenten aquests autors, el repte de la professionalitat interactiva és el repte del perfeccionament continu de l'escola.

A més, com argumenta Hargreaves (1991), hi ha una altra sèrie de cultures diferents de les balcanitzades que creiem que també poden dificultar els processos d'autoavaluació. N'esmentem unes quantes: a) *l'individualisme en el retraïment*, que és una forma de ser i d'estar en l'escola que es pot caracteritzar per la incomunicació entre el professorat; b) *l'individualisme obligat*, que és imposat per l'autoritat administrativa i, sobretot, ocorre 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 triat*, en què els docents prefereixen l'aïllament total o parcial i d) *la col·legialitat artificial*, en la qual els professors treballen junts per a la realització d'algunes activitats concretes i després cada professor torna al seu quefer independent a la classe respectiva.

a.b) El caràcter funcional de la professió docent.

Quantes vegades hem sentit als centres educatius la idea següent: “per a què vull fer açò o allò si a final de mes, faça el que faça, cobraré el mateix que el meu company que no es forma, no innova, etc.?”. El caràcter funcional de la professió fa que sovint els docents s'instal·len en mentalitats de rutina, d'estabilitat en la seua faena, de comoditat, etc. que potencien posicions d'ancoratge en les quals tant se val com s'exercisca la professió docent perquè, faça el que es faça, la remuneració serà la mateixa.

Senzillament així ho descriu Santos Guerra (2000, p. 87), quan argumenta que “el caràcter funcional de molts professionals que treballen a l'escola pública (necessari per a donar estabilitat i persistència als projectes) es converteix a voltes en un parany. Emparats en la garantia de la continuïtat en la faena es faça com es faça i passe el que passe, és més fàcil lliurar-se a la rutina i la mandra”.

En general, podem concloure que la major part de vegades aquestes formes d'actuar es manifesten, com hem comentat més amunt, pel clar imperi de determinades *cultures latents* als nostres centres i instituts. Quan parlem de *cultures latents* fem referència a 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 manera el desenvolupament de les pràctiques autoavaluadores. Es tracta, per exemple, de la cultura de l'individualisme professional, de la competitivitat, de la simplificació dels processos educatius, de l'obsessió per la immediatesa de

resultats, la cultura del mínim esforç, la cultura del funcionariat, la cultura del regne de taifes en cada aula, etc. Aquestes assumpcions van desvirtuant i dificultant, més encara, el genuí principi de les pràctiques autoavaluadores. Aquestes pràctiques reclamen que el professorat se sensibilitze per nous valors: enfront de 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 (Calatayud, 2000, 2000a, 1999).

b) L'organització i el funcionament dels mateixos equips de nivell, cicle, etc. que no estimulen la innovació i dificulten tota classe d'iniciatives personals.

Indubtablement, la descoordinació, la falta d'organització, etc. entre, per exemple, els mateixos departaments didàctics i entre professors del mateix departament 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

Sovint el professorat se sent lligat de peus i mans perquè ha de complir un currículum prescrit que dificulta proposar una sèrie d'innovacions a l'aula. Se senten com tecnòcrates que han de desplegar uns programes, temaris, etc. que moltes vegades generen dinàmiques de treball encotillades en el descontent i la desil·lusió.

2. Per problemes derivats de l'alumnat

A vegades, la quantitat d'alumnes, els problemes d'aprenentatge, la disciplina, el desinterès, etc. dels estudiants dificulten processos d'innovació relacionats amb l'avaluació.

3. Falta de suport social que considere positivament la professió docent

En la majoria de les situacions docents, el professorat se sent sumit en la màxima apatia davant de 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, escassa col·laboració familiar, augment progressiu de les exigències/demandes al professorat, etc. Aspectes que van condicionant que el professor es tanque en la seua closca sumit per la desesperació, inseguretat, ansietat, desconsideració, desinterès professional i malestar docent. Segons Montero (1996), aspectes com: "la desqualificació, indefinició, intensificació,

burocratització, aïllament, sensació de ser observat persistentment pels altres, carrera docent plana, etc. són els causants de situacions de malestar docent” (p. 74).

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 respecte a l'autoavaluació

Com més va més sentim dins i fora dels centres educatius que el professorat, sobretot d'educació secundària, està desmotivats. La societat no cuida el docent i sovint es troba sol i sense capacitat de reaccionar davant dels canvis que s'hi acosten. Com comenta Santos Guerra (2000, p. 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 docència i no gaudiran de les dimensions més reconfortants de la professió. Al seu torn, si l'exercici de la docència 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: puntualitat, assistir a les reunions, acudir a l'aula, impartir docència, posar notes...”.

Moltes vegades, aquesta falta de motivació per innovar és condicionada per molts factors, com hem comentat. Factors que en la majoria dels casos són determinats perquè el professorat exerceix una professió que no entrava en les seues aspiracions o expectatives inicials. Es troba sumit en aquesta faena bé siga per interessos espuris o bé per motius d'una altra classe.

Un altre aspecte que ens 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. Malgrat tenir el mateix títol que els diplomats, socialment *queda millor* dir que ets empresari que no dir que ets professor, encara que es tracte realment de títols del mateix grau. A més, per a molts docents, si la formació permanent, per exemple, en matèria d'avaluació facilita un augment de qualitat pedagògica i una formació més adequada a la demanda actual de l'escola, també hauria de comportar una millora de l'estatus professional del professor. En l'estudi de Zubieta i Susinos (1992) es constata que la deterioració 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 diversos grups de professors són així mateix diferents, hi ha un acord generalitzat entre els docents que el seu ofici no té el prestigi social de fa uns quants anys i que, fet i fet, el reconeixement social i administratiu (formació, remuneració econòmica,

etc.) és escàs” (p. 261). A més, l'estudi de González Blasco i González Anleo (1993) sobre la situació del professorat a Espanya posa en relleu que “una mica més de la meitat dels professors estan insatsfets amb la remuneració que reben. La insatsfacció augmenta amb l'edat... i una majoria aclaparant, el 96%, creu que la seua professió hauria de tenir més prestigi o molt més del que té” (p. 122).

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

5. Falta de més autonomia en els equips de cicle, nivell, etc. per a portar a la pràctica processos d'autoavaluació

Com afirma 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 a decidir i per a dur a la pràctica processos autoavaluadors. A més, com que els professors actuen dins d'institucions organitzades jeràrquicament, la seua participació és mínima. Com argumenta Carr (1989), “la presa de decisions sobre aspectes com ara la política en general, la selecció i la preparació de nous membres, els procediments de disciplina interna i les estructures generals de les organitzacions dins de les quals treballen. En una paraula, els professors tenen poca autonomia professional en el pla col·lectiu” (p. 72).

El grau d'autonomia que tinga el docent, com també els recursos per a poder exercir la professió amb llibertat, són aspectes que influeixen desmesuradament en el desenvolupament professional.

6. Reivindicacions de determinades condicions de treball.

“Es parla diàriament de problemes relacionats amb les contínues dificultats que ha de solucionar el docent per a fer la seua faena a l'aula, del desistiment sistemàtic que els responsables polítics practiquen respecte a les demandes contínues, del distanciament i la incomprensió social que instal·la l'activitat docent en una situació cada dia més distant de les finalitats, les actituds i els valors que la pràctica social estableix com a prioritàries. La demanda de recursos, materials i humans, satisfà 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, p. 71).

Si partim de la idea que una formació basada en processos d'autoavaluació ha de possibilitar en el docent el desenvolupament professional, també és veritat que les condicions professionals del docent també han de millorar. Juntament amb les activitats de formació que es planifiquen, cal emprendre 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 seua pròpia professió. Com argumenta Delors (1996, p. 30) "al mestre li fa l'efecte que està sol, no sols 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 de res, desitja que li respecten la dignitat".

Perquè la formació rebuda sobre processos d'avaluació després s'aplique a l'aula, és necessari disposar de determinats recursos personals, econòmics, didàctics, etc. que puguen fer realitat les innovacions als centres. A més, s'ha de tenir en compte la variable temps per a la reflexió, disposar d'estabilitat en les plantilles docents perquè es puguen desplegar innovacions educatives des d'una dimensió col·legiada.

El context del docent també influeix de forma transcendent en els processos d'autoavaluació. Entenem com a context el mitjà en el qual el professor desplega la seua tasca, l'entorn, i també les relacions amb els altres professionals que treballen al centre o institut, amb els pares, els alumnes, l'Administració educativa, etc.

La direcció del centre educatiu és un òrgan fonamental en els processos de canvi i millora de l'ensenyament, a causa del poder que té com a líder, gestor i mediador. Nombrosos estudis identifiquen la funció directiva com a agent d'innovació. El seu paper no consisteix únicament a impulsar i potenciar el canvi, sinó també a canviar personalment, en la manera d'actuar (Tejada 1996; Gairín, 1995; Torre, 1995, 1994; Quintero i Barrueco, 1993; Fullan 1992, 1990, 1985).

A més, Gairín (1997), des de l'òptica de l'escola com a organització que apren, posa l'èmfasi en el sistema relacional com l'àmbit més afectat a l'hora dels canvis en les institucions escolars i destaca la necessitat que es facen canvis en les concepcions, els coneixements, les destreses, els valors i, a més, ressalta que és indispensable crear actituds favorables a la innovació educativa.

A més del context organitzatiu, relacional, etc., hi ha un altre context que és summament rellevant: el context social. Sovint, la desvaloració de la faena del professor, les males condicions laborals dels docents a l'aula, etc. són variables que ajuden a explicar les claus existents del malestar docent. Malestar que repercuteix en les pràctiques autoavaluadores.

Esteve (1985) ha tractat de dilucidar els principals aspectes que provoquen el sentiment de malestar docent. Els que destaca de manera principal són els següents:

- La transformació qualitativa de l'educació. Un nou sistema educatiu amb diferents objectius (democratització i massificació; el focus de l'ensenyament passa a ser l'aprenentatge).

- La devaluació del sistema educatiu en una societat de lliure mercat (quan una cosa és reclamada per una gran multitud, cau el seu valor i a més, si aquest sistema no garanteix un treball, es devalua).

- El judici social contra el professor (es tendeix a pensar que els responsables són els docents i tothom considera que té dret a opinar).

- La ruptura del consens sobre educació (actualment predomina una societat pluralista i divergent).

- L'augment de les expectatives de la societat respecte al rol del professor (s'espera que el docent faci cada vegada més tasques, fins i tot aquelles per a les quals no té una formació adequada. Això porta el professor a una infravaloració, intensificació del treball).

- Necessitat de modificar la formació inicial que reben els professors (hi ha un greu problema entre la formació que es rep, bàsicament teòrica, i el contrast posterior amb la realitat).

- El canvi de les relacions interpersonals en l'ensenyament (actualment preocupa seriosament la disciplina a les aules, el respecte, etc.).

- Canvis en la valoració social del professor (a hores d'ara assistim a una devaluació de la professió docent, *tant tens, tant vals*).

- Falta d'acord sobre els continguts curriculars (diversitat, multiculturalisme, etc.).

- Condicions de treball deficientes davant d'una activitat fragmentada (falta de recursos, temps, etc.).

Generalment, per a aquest autor, tant el context escolar com el social, cultural, etc. són determinants en diversos aspectes del malestar docent. Entre els més importants podem destacar els següents:

a) Context escolar. Des del centre educatiu es determinen com a aspectes transcendents:

- La falta de recursos i mitjans que impedeixen desenvolupar un procés d'ensenyament i aprenentatge tal com agradaria al docent.

- Augment de la violència escolar.

- Treballar amb persones no interessades en el procés.

- Excessiu nombre d'alumnes i falta d'equip de suport.

- Solitud professional a l'aula.

- Díficil promoció laboral.

b) *Context social, cultural i ambiental*. Entre els més importants destaquem els següents:

- Baixa remuneració i poc de prestigi.
- Canvi de rol del professor i dels agents tradicionals de socialització.
- Contrast entre teoria i pràctica.
- Treball sempre sotmès a avaluació.

Com és lògic, totes aquestes circumstàncies originen en el docent les *tensions i els sentiments* següents:

- Sentiments d'insatisfacció i desconcert en enfrontar-se als problemes reals de l'ensenyament.
- Desenvolupament d'esquemes d'inhibició.
- Peticions de trasllat a fi de fugir de situacions conflictives.
- Desig manifest d'abandonar la docència.
- Absentisme laboral.
- Esgotament, cansament físic permanent.
- Ansietat d'expectació.
- Estrès, depreciació del jo, acte de culpa per incapacitat de millorar l'ensenyament.
- Ansietat com a estat permanent, associada com a causa-efecte a diversos diagnòstics i malaltia mental.

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

Com afirma Santos Guerra (2000, p. 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 és desprofessionalitzadora. Els qui pensen són fora de l'escola, el que passa al centre és fruit de les elucubracions dels experts que no hi treballen. Els vertaders responsables de les decisions de canvi són els qui 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, no serveix de res 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.

“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, p. 385).

L'escassa tradició investigadora del professorat també incideix negativament en el fet que els docents siguen agents de canvi i innovació. A més, moltes vegades el professorat que innova sol ser mal vist pels companys-col·legues. És el que l'autor Santos Guerra (2000) denomina *fagocitosis de l'innovador*. Aquest fenomen, solem observar-lo quan un docent fa una innovació i els altres companys la reben com una amenaça perquè els obliga també a ells a *posar-se les piles*. Els col·legues solen reaccionar desqualificant qui formula o fa la innovació. Segons aquest autor, hi ha diverses maneres de fagocitar qui fa un intent innovador (p. 84):

- Aplicar-li una etiqueta desqualificadora.
- Acusar-lo de pretendre cridar l'atenció.
- Dir que això ja s'ha intentat fer sense èxit moltes vegades.
- Titllar-lo d'ingenu.
- Dir que té problemes emocionals.
- Negar viabilitat a la proposta.
- Atribuir la proposta a la ingenuïtat.
- Dir que no està ben elaborada.
- Crear sospites sobre la finalitat.
- Fer veure els greus i nocius efectes secundaris de la innovació..."

A més, com a conseqüència d'aquesta escassa tradició investigadora, moltes vegades el professorat, en vista d'alguns fracassos i experiències negatives, opta per continuar fent el que feia sense córrer cap risc ni crear conflictes amb els altres companys. Fracassos que condueixen a l'escepticisme, immobilitisme, mandra i por.

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

Sovint, professorat format i preparat per a fer determinades innovacions educatives en relació amb l'avaluació té por i incertesa. La falta de confiança, la idea que els vertaders 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 rutines i tradicions.

Altres autors, com Morrish (1978), argumenten que hi ha determinats factors que incideixen negativament en el canvi de les escoles. Factors que classifica en tres grans categories:

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

b) Factors *output*, que procedeixen de l'interior, com ara la falta d'incentiu 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*, que tenen a veure amb aspectes relatius a la falta de suport per part dels companys i companyes en el mateix departament o centre (resistència 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 implantació, etc.

De Miguel (1991), en el seu estudi titulat: *Estudi sobre el desenvolupament professional dels docents no universitaris. Anàlisi de les resistències a la innovació educativa*, argumenta que les principals resistències a la innovació educativa són les següents: no hi ha les condicions necessàries perquè es puguin implantar als centres processos d'innovació; i la necessitat de transformar les condicions de treball a l'aula i als centres com a requisit per a afavorir estratègies de canvi. A més d'aquestes resistències, s'argumenten les següents: la inseguretat i incertesa que ocasiona el canvi, falta de domini de les eines necessàries, resistència al fet que altres col·legues (companys, alumnes, pares, etc.) participen en la resolució de problemes que els docents han de tractar diàriament.

Podríem continuar esmentant altres dificultats arrelades en la cultura organitzativa dels centres i instituts en relació amb els processos autoavaluadors, però considerem que aquestes són les més rellevants.

5. Estratègies que faciliten els processos autoavaluadors

Hi ha diverses orientacions didàctiques i estratègies que ens poden ajudar a endinsar-nos en una pràctica que encara manca de tradició formal en el nostre sistema educatiu, *L'avaluació de la pràctica docent usant com a recurs l'autoavaluació*. Encara que la legislació educativa ja fa temps que es refereix a l'autoavaluació com una activitat habitual que han de desenvolupar els professors, els intents per fer-la han sigut molt pocs o quasi nuls i, sempre, amb un enfocament informal, asistemàtic i mancat de rigor.

A continuació passem a comentar de forma global i succinta les estratègies que des del nostre punt de vista poden emprar-se per a fer autoavaluacions significatives i útils. Es tracta d'instruments que ens han ajudat a revisar la nostra tasca, a precisar els canvis necessaris, a determinar les prioritats formatives i planificar la millora educativa.

Hem classificat els instruments emprats en les nostres pràctiques autoavaluadores en cinc blocs:

- a) Eines d'autoreflexió elaborades pel professor.
- b) Activitats de retroalimentació de l'alumnat.
- c) Les dades obtingudes a través de l'avaluació que fem als alumnes i la revisió d'evidències documentals.
- d) Informació basada en enregistraments de vídeo.
- e) La participació d'un observador extern.

Ara veurem la descripció d'aquests cinc blocs d'instruments:

a) Eines d'autoreflexió elaborades pel professor.

Es tracta d'activitats que el docent pot dissenyar a fi d'avaluar i entendre allò que s'investiga. Es podrien elaborar qüestionaris, llistes de control, escales d'estimació, etc. Potser es podria començar reflexionant sobre aquests aspectes: què han fet realment els alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge?, què han après?, quins valors tenien les capacitats apreses?, què he fet jo?, què he après de tot això?, què pense fer ara per millorar? (Calatayud, 1996).

Sovint, la simple tasca de respondre i de puntuar-se a un mateix pot portar a la reflexió i al qüestionament sobre allò que un coneix i fa realment. Com també sobre allò en què cal més coneixement o habilitat per a poder actuar tan bé com a un li agradaria.

Un altre dels instruments per a analitzar la nostra pràctica avaluadora és el *diari del professor*. La reflexió sobre el diari ens ha permès detectar problemes, fer explícites les concepcions i possibilitar millores en la pràctica educativa. Des del nostre punt de vista, el diari és un dels instruments més útils per a arribar al coneixement, anàlisi, comprensió i valoració de la realitat escolar. Com que se centra en la descripció de la dinàmica de l'aula a través del relat sistemàtic i detallat dels diversos fets i situacions quotidianes, ofereix, sens dubte, una panoràmica general i significativa del que ocorre a l'aula. El diari, segons Porlan (1991), ha de reunir una sèrie de característiques:

- No ha de caure en la simplicitat de registrar només els fets anecdòtics i superficials, sinó situar-se en 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, de la conducta, a 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

Des del nostre punt de vista, aquesta és una de les eines més importants que els docents podem emprar per a avaluar la nostra pràctica. A través de qüestions concretes com, per exemple: què heu après en la sessió d'avui?, quina tasca valoreu més positivament?, què ha sigut més difícil?, expliqueu amb claredat el que vull que faces?, et doneu prou temps per a fer la tasca?, etc. podrem anar avançant en el nostre procés d'autoavaluació. Seria particularment interessant que el docent escriguera les seues pròpies estimacions sobre els resultats abans de demanar als alumnes aquesta informació.

c) Les dades obtingudes a través de l'avaluació que fem als alumnes i la revisió d'evidències documentals.

En aquest apartat podem incloure la producció dels alumnes, els diaris escrits per ells, els resultats dels exàmens, etc. aspectes que poden ajudar al professorat a avaluar la seua pràctica docent. Quant a la *revisió d'evidències documentals* podem esmentar, entre d'altres, la planificació i la programació d'aula. Aquests instruments ens poden ajudar en tot moment a valorar la nostra dinàmica de classe i, també, a investigar i reconduir molts dels plantejaments curriculars (PCC, PGA, etc.).

d) Informació basada en enregistraments de vídeo. Es parteix de la idea que l'autoavaluació ha de servir per a millorar el coneixement que el docent té de la seua pròpia actuació.

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

Dit tot això, podem concloure que les possibles tècniques o estratègies més comunes que podem emprar per a aprofundir en les pràctiques autoavaluadores, seguint 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 fan els mateixos docents a partir de qüestionaris d'autoavaluació.

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

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

A manera de conclusió

Per acabar, volem dir que darrere del discurs exposat hi ha la pretensió d'oferir l'oportunitat als docents de reflexionar sobre el valor positiu que en si mateixa enclou l'autoavaluació com a ajuda a la millora i a la innovació de la nostra pràctica.

Hem incidit, a més, en el fet que l'autoavaluació és un procés valuós que ajuda a adquirir consciència de la nostra pràctica, de les nostres accions, suposicions, creences, principis d'actuació, etc., amb el clar objecte de prendre decisions sobre la pràctica docent i de millorar-nos a nosaltres mateixos.

Esperem que l'article afavorisca i desperte entre el professorat, almenys, la reflexió, com també l'interès per emprendre pràctiques autoavaluadores que ajuden a millorar la intervenció a l'aula. El camí, més o menys, està marcat; ara cal, sobretot, ganes per iniciar-lo, millorar-lo, etc. Doncs bé, què esperem?

Referències bibliogràfiques

- AIRASIAN, P. i GULLICKSON, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BALL, S. (1987). "Staff during the teachers' industrial action: context, conflict and proletarianisation". *British Journal of Sociology of Education*, núm. 9 (3).
- CALATAYUD SALOM, A. i PALANCA, O. (1994). *La evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000). *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la etapa de Educación Primaria*. València. Universitat de València (microfitxa).
- CALATAYUD SALOM, A. (2000a). "Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas", en DIVERSOS AUTORS, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó-Laboratorio Educativo, col·lecció "Claves para la Innovación Educativa".
- CALATAYUD SALOM, A. (1999). "La participación del alumno en el proceso evaluador". *Educadores*, núm. 189, volum 41, gener-març.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000b). "L'autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora". *Guix*, núm. 264.
- CALATAYUD SALOM, A. (2000c). "La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria", *Bordón*, vol. 52, núm. 2.

- 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 setembre del 2000).
- CARR, W. (1989). *Quality in Teaching*. London: Falmer Press.
- CASANOVA, M. A. et al. (1992). *Curso de formación para equipos directivos*. Madrid: MEC.
- ESTEVE, J. M. (1985). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- FULLAN, M. (1985). "Changes processes and strategies at the local level". *Elementary School Journal*, núm. 85 (3), p. 397-421.
- FULLAN, M. (1990). "El desarrollo y gestión del cambio". *Innovación e Investigación Educativas*, núm. 5, p. 10-21.
- FULLAN, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- GAIRIN, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- GAIRÍN, J. (1997). "La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo". *Alta Dirección*, núm. 191, p. 85-94.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. i GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España actual*. Madrid: Fundación Santa María.
- HARGREAVES, A. (1991). "Cultures of Teaching". Treball presentat a la reunió anual d'AERA. Chicago.
- IWANICKI, E. F. i McEACHERN, L. (1984). "Using Teacher self-assessment to identify staff development needs". *Journal of Teacher Education*, 35 (2), p. 38-42.
- McLAUGHLIN, M. W. (1991). "Enabling Professional Development: What have we learned?", en A. LIEBERMAN & L. MILLAR (ed.). *Staff Development for Education in the '90s*, Londres: Teachers College Press.
- MONTERO, L. (1996). "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado", en DIVERSOS AUTORS, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- MORRISH, I. (1978). *Innovación y cambio en la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- PORLAN, R. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- REVENGA, A. "Investigación-acción en la enseñanza secundaria", en IMBERNON, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1996). “Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente”, en DIVERSOS AUTORS, *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- SMYTH, J. (1989). “A critical Pedagogy of classroom practice”. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6), p. 483-502.
- SOLABARRIETA, J. (1996). “Modelos de autoevaluación del profesor”, en DIVERSOS AUTORS, *Evaluación educativa. Evaluación institucional*. Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- TEJADA, J. (1996). “Liderazgo formal y procesos de innovación”, en ZABALZA, M. A (ed.). *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- TORRE, S. DE LA. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Dykinson. Madrid.
- ZEICHNER, K. M. (1995). “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”, en DIVERSOS AUTORS. *Volver a pensar la educación*, Madrid: Morata.
- ZUBIETA, J. C. i SUSINOS, T. (1991-1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

RECAPITULACIÓ

Últimament, el discurs de la qualitat impregna tots els àmbits educatius i, per tant, no podia ser menys la formació permanent del professorat. Els nostres docents cada dia reclamen més una formació permanent que responga i estiga lligada a determinades característiques com les següents: connectada a les necessitats formatives del professorat en la pràctica, contextualitzada al centre educatiu i al desenvolupament de processos de millora en equip, al desenvolupament de processos de reflexió a través de la relació entre teoria i pràctica, a la diversificació de l'oferta a partir de la detecció de nivells de formació, a la configuració d'itineraris formatius als centres respectius i, també, a la reorientació del procés i planificació de la formació a través de procediments d'avaluació i seguiment, etc.

Indubtablement, perquè les institucions educatives avancen és imprescindible una formació permanent de qualitat que incidisca en el conjunt de mecanismes necessaris per aconseguir que la capacitat personal i professional dels docents millore, s'amplie i es perfeccioni. Una formació que ajude a desenvolupar els conceptes, les habilitats i les actituds que els professors posseeixen i, també, fer-los conscients del que necessiten saber amb la finalitat d'optimitzar la pràctica docent.

En els temps que corren i amb els nous canvis educatius després de la pandèmia de la COVID-19, la qualitat en educació i, especialment, la qualitat de l'escola depenen de la formació del professorat. Qüestió que ha quedat palesa en totes les reformes educatives. Com afirma García Garrido (2000, p. 5), “la qüestió de la formació inicial i contínua del professorat, com també l'incentivament i el reconeixement social, ha tornat al primer pla de la política educativa en un considerable nombre de països”.

Cada vegada els docents som més conscients de la gran complexitat de la nostra funció professional. Els canvis socials, econòmics, tecnològics i culturals, etc. reclamen al professor una evolució contínua i actualització en coneixements pedagògics, curriculars, didàctics, organitzatius, etc. I com a prova només cal recordar els comentaris fets en la 15 sessió de la Conferència Permanent de Ministres d'Educació, on es feia esment, entre altres aspectes, del principal repte que actualment tenim els docents. Repte que comporta adaptar-se als canvis socials, econòmics, tecnològics i culturals, a l'evolució del mercat laboral i a la nova relació entre temps de treball i temps d'oci, com també la concurrència d'altres fonts d'informació i de valors (Hèlsinki, 1987, citat per Ferreres, 1997). De la mateixa manera, Sánchez, Serrano i Mesa (1992, p. 7), coincideixen a afirmar que “està prou demostrat i assumit per la nostra societat i per la nostra comunitat científica educativa que el professorat és l'element clau per a la posada en pràctica de qualsevol canvi en el sistema educatiu. En conseqüència,

la preparació del professorat és un repte en tot moment, però especialment en èpoques de reforma i de crisi, perquè l'èxit o el fracàs passa en gran manera pel compromís i la preparació dels professors per a dur-la a terme”.

Actualment s'exigeix molt al docent, de qui s'espera que satisfaci les mancances d'altres institucions, responsables també de l'ensenyament i la formació dels alumnes. Com exposa Delors (1996, p. 30), “es demana molt al professorat mentre que el món exterior entra cada vegada més a l'escola, en particular a través dels nous mitjans d'informació i comunicació. Així doncs, el mestre es troba davant de joves amb menys ajuda de la família però més informats. Per tant, ha de tenir en compte aquest nou context per a fer-se escoltar i entendre pels joves, per a despertar-los el desig d'aprendre i fer-los veure que la informació no és coneixement, que el coneixement exigeix esforç, atenció, rigor i voluntat”. Necessàriament, aquestes exigències comporten que el professorat es recicli per tal de vèncer els grans reptes que actualment presenta el món de l'educació.

A través dels diversos documents que hem presentat, s'evidencia la necessitat que el professional de l'educació es recicli i es formi a fi de donar resposta a un món en creixent complexitat, incertesa i fragilitat. Esperem que, després de la lectura d'aquests documents, hàgem aconseguit en gran manera que els professionals de l'educació en prenguen consciència.

*Dra. María Amparo Calatayud Salom
Professora titular d'Universitat
Universitat de València*