

PERE MOYÀ NIELL

Cap del Servei de Formació Permanent del Professorat.
Direcció General d'Ordenació i Innovació

La formació
permanent
del professorat



La formació permanent del professorat. Vigència i àmbits de planificació

INTRODUCCIÓ



ls canvis culturals i laborals ràpids que viu la societat obliguen a la introducció de necessitats de formació contínua en els diferents camps professionals: és el que anomenem formació permanent al llarg de la vida.

En el camp de l'educació, a més de les necessitats canviants determinades pels canvis socials i de valors, entre els quals cal destacar les variacions de població escolar relacionades amb l'índex de natalitat i amb els moviments migratoris, l'obertura progressiva a altres realitats culturals o els avenços tecnològics en els camps de la informació i de la comunicació, sorgeixen nous requeriments i demandes com són els que es deriven de la implantació recent de la reforma educativa que encomana l'educació amb caràcter obligatori d'un conjunt més ampli i divers d'alumnes al llarg de més anys, amb la conseqüent ampliació i complexitat dels nous currículums escolars. Aquests fets obliguen el professorat en exercici a una actualització inajornable i constant.

Tot i això, la complexitat d'atendre la diversitat de necessitats formatives, la dificultat en la definició dels diferents sabers que configuren els coneixements professionals del professorat, és a dir, la recerca del que molts d'autors anomenen el perfil de «professorat eficaç», o la exaltació i mitificació que fa el professorat en exercici de la formació, de la qual es té la idea

que, de la simple obtenció d'uns resultats en la seva aplicació, es pot derivar, de forma automàtica, una mutació en la qualitat de la pràctica educativa, expliquen, entre d'altres, el pobre reconeixement social, i dels educadors mateixos, envers la formació permanent.

Malgrat la institucionalització de la formació permanent del professorat, amb el conseqüent desplegament humà i econòmic, sovint es té la sensació que, al llarg dels darrers anys, s'ha prioritzat la quantificació de l'oferta formativa enfront de l'oferta d'activitats qualitativament atractives per al professorat, la forma per sobre del contingut. Algunes de les causes que justifiquen aquesta afirmació es podrien trobar en:

— La creació de necessitats formatives induïdes que únicament poden ser resoltes per aquells que les han provocades.

— El predomini de plantejaments bàsicament teòrics, quan el professorat té la mentalitat de les professions pràctiques la finalitat de les quals no solament és el coneixement, sinó l'acció.

— La programació d'activitats formatives que responen més als interessos de qui les imparteix que de qui les rep, amb la conseqüent creació de xarxes particulars de ponents.

— La implementació de programes de formació estandarditzats a tot un col·lectiu que es caracteritza precisament per la seva diversitat, tant pel que fa a la formació inicial com a l'aplicació de la formació que rep.

— El fet de prioritzar la formació permanent individualitzada enfront de la formació col·lectiva centrada en les necessitats de la institució escolar.

— La implicació del professorat en l'aplicació d'unes propostes de canvi a partir d'una formació introduïda com a mecanisme de seducció en forma de complement econòmic.

— La poca participació activa del professorat en la planificació de la seva formació.

En aquest context problemàtic, veiem el pas d'una etapa amb un cert optimisme formatiu a una etapa en la qual s'observa desànim i frustració pels resultats obtinguts, tot i el desplegament institucional realitzat.

LA PLANIFICACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT

L'orientació de l'ordenació i del funcionament del sistema educatiu és referent inevitable dels models i continguts del perfeccionament del professorat. En aquest sentit, la política educativa és un context que exigeix línies d'actuació per al perfeccionament del professorat.

En analitzar els models de formació permanent definits a les comunitats autònomes que compten amb competències en matèria educativa, s'observa que la majoria donen cobertura a les línies d'actuació en matèria de formació permanent a partir de la formalització d'un pla marc de formació permanent que, a mitjà termini —cinc anys de vigència en el cas de Catalunya i el País

Basic, permet la posterior concreció i implementació de programes anuals d'activitats formatives que organitzen les diferents entitats relacionades de forma institucional.

La coherència d'un pla marc de formació requereix una planificació que estableixi mínimament una sèrie de components:

— El professorat com a subjecte receptor de la formació.

— L'organització d'una estructura de suport a la formació.

— Els continguts de la formació que incloguin les àrees temàtiques prioritàries al llarg del període.

— Els processos de formació en els quals es prevegin tots els aspectes i esdeveniments definidors de les accions formatives.

— El sistema d'avaluació com a element valoratiu de la seva rendibilitat..

El professorat com a subjecte receptor de la formació

La professió docent està diversificada, en els diferents nivells educatius, en les àrees curriculars en les quals s'exerceix, en els diferents contextos i grups amb els quals es treballa... Si bé, el tret més diferenciador el determina el fet de l'existència del que Montero (1996) defineix com «dues xarxes» de formació inicial. En efecte, la formació inicial del professorat d'educació infantil i primària es desenvolupa en una xarxa diferent a la del professorat de secundària, quan els reptes professionals d'ambdós col·lectius són de similar naturalesa.

De l'anàlisi de la realitat del col·lectiu i de la reflexió sobre les necessitats particulars, s'extreu la conclusió que resulta necessari ajustar els continguts de la formació permanent en funció d'aquesta diversitat.

Cal, d'altra banda, facilitar al professorat models formatius motivadors que possibilitin la introducció de millores en la pràctica educativa i que desbloquegin la resistència lògica a la formació, si aquesta no assumeix un canvi que possibiliti la formació per la necessitat contraposada a la formació obligada, fruit d'una

mentalitat gerencial basada en la introducció d'incentius econòmics per formació que condueixen a l'igualment i generen una resistència més radical, ja que es viuen com una imposició arbitrària, aleatòria i poc útil.

Tot i aquestes consideracions, el factor essencial per fer rendibles els processos de formació permanent ve determinat per la participació activa del professorat en la seva formació, a més, se sap que, com més interactiu sigui el plantejament de l'aprenentatge, aquest podrà esdevenir més significatiu i més operatiu per incidir en la pràctica.

L'articulació d'una estructura de suport a la formació permanent

La configuració d'una estructura de suport a la formació permanent és l'element clau per a l'organització de l'oferta formativa, per donar resposta a la diversitat de programes formatius i per adequar la formació al territori.

L'estructura organitzativa mitjançant la qual es vehicula actualment una gran part d'activitats de formació permanent del professorat se sustenta en diversos pilars: *els centres del professorat*, que representen les institucions de formació que possibiliten mitjans de perfeccionament docent al servei del professorat d'una zona per afavorir la participació, la interacció i les necessitats del professorat; *els moviments de renovació pedagògica*, *les associacions de professorat*, *els col·legis professionals i altres institucions de similars característiques*, a partir de les quals el professorat autoorganitza activitats de formació permanents; *i la Universitat i l'ICF*, que imparteixen majoritàriament cursos de postgrau de perfeccionament i d'especialització i que projecten la formació permanent a partir dels diferents departament universitaris.

L'amplitud i la diversitat de demandes formatives obliguen a la coexistència i a la participació de totes aquestes institucions en els processos formatius, si bé cal delimitar el seu camp d'intervenció a la capacitat per

donar resposta a l'especificitat i a la naturalesa de les pròpies demandes.

Molts d'autors coincideixen que afirmen que, tot i la problemàtica que la creació dels centres del professorat ha causat en tots els països on s'han implantat, l'estratègia formativa és summament positiva, pel fet que el professorat d'una zona determinada pot participar en el disseny, l'execució i l'avaluació de la formació permanent dirigida al seu propi col·lectiu, i com a resposta a les necessitats del professorat, la qual cosa li possibilita l'assumpció d'un protagonisme en la seva formació.

Tot i això, Imbernon (1994) apunta que la formació que es realitza en els centres del professorat serà més eficaç si s'estableixen canals adequats de coordinació amb les institucions de la zona que realitzen formació inicial, en el nostre cas la Universitat. El fet que la universitat intervingui i col·labori en els processos de formació permanent, a més de les aportacions que en matèria de formació permanent pot realitzar una institució de caire eminentment formatiu, facilita l'existència d'una retroacció que permet introduir en la formació inicial aspectes renovadors, perquè en pot comprovar l'eficàcia en la pràctica docent i els veu concretats en el treball amb professorat en formació. Alhora, possibilita conjugar els processos d'investigació aplicada, generada pels centres mateixos i pel professorat, amb els processos d'investigació científica que genera la universitat.

Els continguts de la formació permanent

A l'hora de planificar la formació permanent, és imprescindible realitzar prèviament una identificació i selecció de les necessitats formatives sobre les quals s'ha d'articular la resposta a les demandes del sistema educatiu, en general, i del professorat i dels centres, en particular. Així s'evitarà que els continguts de la formació siguin seleccionats per persones no implicades directament en la formació permanent.

És important en el procés de detecció de necessitats establir vies de comunicació fluides, on la informació ha de circular de manera ascendent, descendent i horitzontal: des del professorat i des dels centres a l'administració, des de l'administració als centres i al professorat, i des del professorat als centres, i els centres entre si. De l'equilibri entre l'anàlisi de necessitats formatives del professorat, dels centres escolars i del sistema educatiu, es podran determinar aquelles que, per les seves característiques, constituïran les activitats formatives prioritàries i que, en conseqüència, caldrà potenciar.

Resulta aleshores difícil concretar els continguts específics de la formació permanent sense realitzar un diagnòstic previ. Tot i això, les diferents experiències i recerques realitzades al llarg dels darrers anys permeten fer una aproximació als agrupaments que, per blocs de continguts, s'han desenvolupat al llarg d'aquest període.

— **Continguts d'actualització científica**, la finalitat dels quals és la de completar i d'actualitzar els coneixements rebuts en la formació inicial.

— **Continguts d'actualització didàctica**, encaminats a l'adquisició de noves destreses tècniques i metodològiques de treball que millorin la qualitat del procés educatiu.

— **Continguts que possibilitin la innovació educativa**, que incrementin la possibilitat d'anàlisi, de reflexió i de millora de la pràctica educativa.

Cal, per acabar, fer referència a uns continguts que, per la seva naturalesa, són inherents al desenvolupament que actualment viu la nostra societat com són, d'una banda, el coneixement de les llengües estrangeres, orientat a afavorir la incorporació de la dimensió europea a l'ensenyament i, de l'altra, la formació per a l'ús de mitjans informàtics i telemàtics aplicats a la gestió i la pràctica educativa en els centres.

Els processos de formació

A l'hora de definir de forma genèrica els processos de formació, cal

considerar el fet que la formació és un procés en si mateix, és a dir, possibilitar que el professorat, a més d'assumir una major autonomia en el seu desenvolupament professional, assumeixi més autonomia en la seva formació. Aquesta consideració obliga a establir línies contínues de progressió en la formació, que Imbernon (1994) defineix en tres estadis:

— **L'estadi de la informació**, en el qual apareixen elements que conceptualitzen i s'estableixen estratègies de formació conduents a la informació i transmissió d'aspectes nous. És un estadi en el qual el professorat és conduït per qui dirigeix, coordina o modera la formació.

— **L'estadi de formació**, en el qual apareixen els elements que es poden considerar d'aplicació en el sentit d'aplicació pràctica del coneixement en una situació pràctica determinada. El professorat és parcialment dependent de la persona que modera, dirigeix o coordina de l'activitat.

— **L'estadi de la investigació**, de la innovació o de l'autoformació, en el qual el professorat cerca solucions a situacions problemàtiques mitjançant l'aplicació de projectes a la seva pràctica educativa. El professorat és totalment autònom en la formació i només rep suport extern per demanda pròpia.

La projecció necessària d'aquests estadis progressius en la programació de les activitats formatives es concreta en modalitats formatives. Diferents estudis els classifiquen de diferents maneres. Així, l'OCDE/CERI (1985) els agrupa:

— **Conferència**: com a activitat concreta d'informació.

— **Curs**: tractament d'aspectes pràctics que es basa en la reflexió i l'anàlisi teòrica. Supera l'etapa d'informació per passar a l'etapa de formació.

— **Seminari d'elaboració de materials**.

— **Seminari d'elaboració de projectes**: és una etapa intermèdia entre la formació i la investigació.

— **Grups de treball d'investigació**: és una modalitat en la qual el professorat actua de forma totalment

autònoma, amb l'objectiu final d'establir processos d'experimentació en la pràctica.

Alguns autors consideren la formació permanent al centre com una modalitat específica de formació. P. Perry (1977) la justifica quan afirma que l'edifici escolar és el marc on es reuneixen totes les necessitats de tots els nivells del sistema.

La formació en centres es caracteritza per la realització en un context específic; el professorat no hi assisteix com un individu, sinó com un membre d'un col·lectiu, es basa en els problemes professionals d'aquest col·lectiu; el professorat participa en el disseny, la realització i l'avaluació.

La formació al centre s'ha d'inserir dins la seva organització específica i com a tal s'ha d'incorporar als seus plans anuals, amb totes les connotacions de participació que aquest fet comporta. Tot i això, la seva aplicació s'ha d'emmarcar en allò que Helpin i Croft (1963) anomenen «clima social», que defineixen «com l'entramat que existeix entre el conjunt de participants de la institució que constitueix el nucli de reflexió que ha de provocar els canvis a partir d'un sistema innovador, de presa de decisions, de vics fluides de participació i de la definició de pautes de col·laboració, sempre respectant l'autonomia de cada membre».

L'avaluació de la formació permanent del professorat

És evident que la complexitat dels programes de formació, la seva amplitud, el gran nombre d'institucions formatives, la multiplicitat de fonts d'informació i les seves poderoses implicacions, dificulten, si bé no impossibiliten, la seva avaluació. D'altra banda, l'absència d'una cultura avaluativa ha contribuït al fet que, fins ara, no s'hagi considerat com a tema prioritari.

L'avaluació de la formació permanent es justifica perquè ha de contribuir a una millora de la qualitat i de l'oferta formativa, ha de fonamentar les propostes de millora de les futures planificacions, ha de possibilitar



l'exercici d'un control real sobre la gestió dels recursos, però sobretot perquè ha de mesurar els seus efectes en l'aplicació dins l'aula.

La diversitat de programes formatius dificulta que pugui dur-se a terme una avaluació unificada per a tots. Serà necessari, per tant, definir models d'avaluació de cada programa que s'adaptin a les seves característiques. Aquests models han de partir de paràmetres compensables amb la finalitat que l'avaluació sigui significativa i que el conjunt de la informació sigui mesurable,

Cal tenir en compte que l'efectivitat de l'avaluació ve condicionada a la determinació inicial d'uns trets que han de ser presents, independentment del model avaluat que s'apliqui.

— L'avaluació s'ha de planificar paral·lelament i ha de ser coherent amb els plans o les activitats que s'han de valorar.

— Ha d'obeir a un pla sistemàtic d'actuació dels agents implicats en l'avaluació.

— S'han de sistematitzar la recollida i l'ús de les fonts d'informació.

— S'han de tractar conjuntament la informació quantitativa i la qualitativa, pel fet que ambdues es complementen i possibiliten no tan sols dades numèriques, sinó també el fet de contextualitzar els resultats i obtenir, així, una visió de conjunt del procés.

— Ha de preveure la varietat de finalitats que es planteja la formació permanent.

He comentat la necessitat de planificar l'avaluació dels programes formatius en el marc de la planificació dels propis programes. Aquest fet obliga a una estructuració de l'avaluació en tres nivells coincidents amb els tres estadis de la formació permanent.

— **Avaluació del disseny.** L'objecte de l'avaluació té com a referents el pla marc de la formació permanent i el programa anual d'activitats. La funció de l'avaluació es correspon amb la necessitat de conèixer la qualitat de la planificació, les idees que la fonamenten i l'organització dels models i les estratègies proposades, com també si compleix les expectatives previstes.

L'avaluació d'aquest nivell requereix uns agents constituïts en comissió o grup de treball que, amb caràcter permanent, puguin integrar la informació procedent de la implementació i el desenvolupament del pla i del programa de forma global, de manera que permeti seguir el procés en el seu conjunt i no com a suma de parts fragmentades.

— **Avaluació del procés.** L'objecte d'avaluació té com a referent el desenvolupament de cada una de les accions formatives. La seva funció correspon a la necessitat de conèixer les condicions que han caracteritzat el seu desenvolupament: participació, clima, possibilitat d'executar l'aprenentatge...

L'avaluació d'aquest nivell constitueix un instrument de participació i d'implicació del professorat com a agents de l'avaluació i permet valorar

i fer conèixer, als gestors i organitzadors de la formació, les seves opinions i el seu grau de satisfacció per la formació rebuda.

— **Avaluació del producte.** L'objecte de l'avaluació té com a referent els efectes de la formació permanent analitzats des de tres grans dimensions: les destreses del professorat abans i després de la formació, la inferència de la formació als centres i en quina mesura els efectes de la formació influeixen en els alumnes.

El fet de l'efectivitat del traspass de competències en matèria educativa ens permet planificar la formació permanent d'acord amb les necessitats actuals i ajustades a la nostra realitat; sense que el canvi representi desapropiar els aspectes positius del camí recorregut en matèria de formació permanent. ◆

BIBLIOGRAFIA BÀSICA CONSULTADA

BENITO GÓMEZ, M. (1996). *Evaluación del Plan de Formación del Profesorado de la comunidad autónoma del País Vasco*. ICE. Universidad de Deusto.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1997). *Evaluación de la formación: Marcos de referencia*. Ed. Mensaje ro. Bilbao.

GIMENO i PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Ed. Graó. Barcelona.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, M. C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel. Madrid.

MONTERO MESA, L. (1996). *Claves para la renovación pedagógica de un modelo de Formación del profesorado*. ICE. Universidad de Deusto.

Pla de formació permanent (1996-1997 / 2000-2001) Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament.