



# INNOV[IB]

RECURSOS I RECERCA EDUCATIVA  
DE LES ILLES BALEARS



núm. **2**



**Govern  
de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura  
Direcció General d'Innovació  
i Formació del Professorat



**redined**  
xarxa d'informació educativa



Universitat de les  
Illes Balears

Departament de Pedagogia Aplicada  
i Psicologia de l'Educació

<http://www.innovib.cat>  
ISSN: 2172-587X



## Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, 2

Aquesta revista digital és una publicació sense ànim de lucre i amb finalitats merament educatives i d'investigació. Està adreçada a tota la comunitat educativa de les Illes Balears i dona cabuda a tot tipus d'investigacions d'àmbit autonòmic, estatal i internacional.

### CONSELL EDITORIAL

#### Direcció

Miquel F. Oliver Trobat, .....Universitat de les Illes Balears.

#### Subdirecció

Margalida Barceló i Taberner, .....Servei de Formació del Professorat, Conselleria d'Educació i Cultura.

#### Coordinació Editorial

Rosa Maria Guerrero Vives, .....Redined Illes Balears.

#### Comitè de Redacció

Maria Francesca Alorda Vilarrubias, ....Servei d'Innovació, Conselleria d'Educació i Cultura.

Shan Ashton, .....Bangor University (Gal·les).

Lluís Ballester Bragé, .....Universitat de les Illes Balears.

Cristina Bellver Coll, .....Servei d'Innovació, Conselleria d'Educació i Cultura.

Joan Borja Sanz, .....Universitat d'Alacant.

Margalida Campins Rosselló, .....Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca.

Rubén Comas Forgas, .....Universitat de les Illes Balears.

Francesca Comas Rubí, .....Universitat de les Illes Balears.

Geoff Fagan, .....Conservation and Development in Sparsely Populated Areas (Escòcia).

Belén Pascual Barrio, .....Universitat de les Illes Balears.

Eduard Rigo Carratalà, .....Universitat de les Illes Balears.

Maria del Mar Rigo Rigo, .....Societat Balear de Matemàtiques.

Carmen Rodríguez Martínez, .....Universidad de Cádiz.

Maria Rosa Rosselló Ramon, .....Universitat de les Illes Balears.

Antoni Sans Martín, .....Universitat de Barcelona.

José Tejada Fernández, .....Universitat Autònoma de Barcelona.

María Ángela Torres Verdugo, .....Universidad Nacional Autónoma de México. (Mèxic).

Gemma Tur Ferrer, .....Associació Pitiüsa per la Renovació Educativa

#### Assessorament Lingüístic

Servei Lingüístic. Universitat de les Illes Balears.

#### Maquetació i Webmaster

Ferran Sintès. <http://www.ferransintes.com>

#### EDICIÓ

Universitat de les Illes Balears. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació.

Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.

#### ISSN 2172-587X

*Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears* es pot consultar a la pàgina web <http://www.innovib.cat>

#### Redined Illes Balears.

Edifici Guillem Cifre de Colonya.

Cra. de Valldemossa, Km 7,5.

CP 07122. Palma.

Telèfon: 971 17 27 92 / Fax: 971 17 31 90 (A/ de Redined Illes Balears)

[redined.balears@uib.cat](mailto:redined.balears@uib.cat)

# Índex

Editorial . . . . .	5
---------------------	---

## Formació i recerca educativa

### Bases per a la formació dels docents del segle XXI

Ètica i valors en la formació docent. . . . . <i>Francesc Imbernón Muñoz</i>	8
Casos i experiències per repensar la formació del professorat. . . . . <i>Denise Elena Vaillant Alcalde</i>	15
Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre . . . . . <i>Olga Esteve Ruescas i Zinka Carandell Gottschewsky</i>	22
L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència . . . . . <i>Pilar Iranzo García</i>	36
Aprendre per ensenyar . . . . . <i>Joana Lladó Ballester</i>	50
Modalitats formatives: concepte, característiques i contextualització a les Illes Balears. . . . . <i>Margalida Barceló i Taberner</i>	68

### La formació que tenim

#### *Formació inicial*

La formació inicial del mestre en la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears . . . . . <i>M. Teresa Adame Obrador i Sebastià Verger Gelabert</i>	88
La formació inicial del professorat d'educació secundària. Passat i present . . . . . <i>Albert Catalán Fernández i Dolors Forteza Forteza</i>	99
La formació inicial del professorat universitari: la proposta de la UIB a debat . . . . . <i>Maria Rosa Rosselló Ramon i Carme Pinya Medina</i>	109

**Formació permanent**

Organització de la formació del professorat a les Illes Balears: descripció, cronologia i marc legislatiu . . . . .	121
<i>Margalida Barceló i Taberner</i>	
Inspecció Educativa i formació permanent del professorat . . . . .	127
<i>Carme Martorell i Gelabert</i>	
El reciclatge de català a les Illes Balears: repàs al seu passat, al present i a les perspectives de futur . . . . .	140
<i>Bartomeu Abrines Llabrés</i>	
La formació a distància en el programa de formació permanent del professorat a les Illes Balears . . . . .	149
<i>Juan Martínez González, Tomeu Mascaró Soler i Manuel Rivera Ruiz</i>	

**Formació de formadors**

Programa de formació de formadors: cap a la professionalització dels assessors de formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears . . . . .	155
<i>Margalida Barceló i Taberner, Miquel F. Oliver Trobat i Carme Pinya Medina</i>	
Metodologies narratives: una eina per a la reflexió . . . . .	177
<i>Sacramento López Martínez i Francisca Pascual Socías</i>	

**Història dels Centres de Professorat (CEP)**

El CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, 25 anys al costat del professorat . . . . .	188
<i>Maria Assumpció Sempere Campello</i>	
25 anys de formació del professorat al CEP de Menorca . . . . .	192
<i>Alberto Navarro Herrera i Teresa Santacana Mejías</i>	
El CEP d'Eivissa: quatre apunts bàsics pel que fa a la seva història . . . . .	196
<i>Ernest Prats Garcia</i>	
Una ullada al CEP de Manacor: un CEP amb vocació innovadora . . . . .	201
<i>Onofre Ferrer Riera</i>	
CEP d'Inca: 17 anys de 25. El nostre recorregut . . . . .	205
<i>Gregori Puigserver i Canyelles</i>	
Recorregut històric del CEP de Formentera . . . . .	212
<i>Jaume Verdera Verdera</i>	

## Formació del professorat: una mirada internacional

Competències del professorat a Europa (1). Quines competències específiques hauria de reunir el professorat europeu per a la realització de les bones pràctiques? . . . . .	215
<i>Onofre Ferrer Riera i Cristina Adrover Adrover</i>	
Competències del professorat a Europa (2). Competències reals i competències desitjades. Procés de recerca i resultats . . . . .	224
<i>Magdalena Genovart Rosselló, Miquel Martorell Fullana i Cristina Bauçà Ferrer</i>	
Competències del professorat a Europa (3). Anàlisi comparativa de les competències del professorat europeu . . . . .	232
<i>M<sup>a</sup> Isabel Gayà Martínez, M<sup>a</sup> Antonia Guardiola Ribot i Joan Rosselló Rigo</i>	
Escola pública i formació de mestres a Dinamarca. . . . .	242
<i>Anna-Marie Hansen</i>	
L'experiència formativa de dos mestres de Primària, participant en una estada a un centre públic a Peterborough (UK) . . . . .	250
<i>Tomàs Oliver Colom i Gabriel Barber Marquès</i>	
Formació del professorat al departament de Madriz, a Nicaragua. . . . .	257
<i>Miquel F. Oliver Trobat, Dolors Forteza Forteza i Xavier González de Alaiza García</i>	

## Recursos i experiències

### Experiències de formació del professorat

La formació sobre les competències bàsiques a través dels Projectes d'Innovació Pedagògica . . . . .	273
<i>Alexandra Herts</i>	
El treball en equip al CEP de Palma per a la intervenció en centres amb projectes d'innovació en competències bàsiques el curs 2010-2011. . . . .	281
<i>Maria Assumpció Sempere Campello i Guida Al·lès Pons</i>	
Formar en «temps líquids»: construir equip fent projecte comú. . . . .	294
<i>Ernest Prats García, Joan Buades Beltran, Montserrat González Vera, Cristòfol Guerau d'Arellano Vilanova, José Ignacio Monge Ganuzas, Susanna Planells Guasch, Antoni Sagristà Sauleda, Antònia Torres Boned i Catalina Torres Roig</i>	
La formació en xarxa dels equips directius de centres escolars: noves maneres, noves oportunitats . . . . .	301
<i>Rafel Maura Reus</i>	
El CEP com a espai de trobada i d'aprenentatge . . . . .	310
<i>Sacramento López Martínez i Isabel Maria Serra Serra</i>	
Necessitats o preferències? . . . . .	316
<i>Marina Ana Gasull Caules</i>	
Formació tecnològica del professorat . . . . .	320
<i>Enric Torres Barchino i Ester Micó Amigo</i>	

## Editorial.

# La formació del professorat: apunts històrics, actualitat, i tendències de futur

Amb aquest nou número volem cloure un curs en què s'ha celebrat a les Illes Balears el 25è aniversari de la creació dels centres de professorat (CEP) arreu de l'estat espanyol. Contribuïm així a fer visible l'experiència acumulada tots aquests anys en relació a la formació del professorat. Una experiència que cal tenir en compte a l'hora de perfilar escenaris de futur pròxim i tendències de qualitat com a fites imprescindibles per a la millora de l'educació.

Comptam amb trenta-quatre articles de professionals de la formació inicial i permanent del professorat. Se'ns ofereix un conjunt de dades, reflexions i mirades des de diferents àmbits territorials i culturals, des de les Illes Balears i Catalunya, des d'Europa i des d'Amèrica, que constitueixen tot un corpus que abasta des de la informació contextualitzada fins a la recerca sobre la pràctica, sense defugir la reflexió sobre la teoria, ni els apunts epistemològics. Són temes transversals a tot el conjunt el debat i la conceptualització sobre les competències del professorat i les necessitats formatives, en un exercici conscient de marcar perspectives de futur realistes i assolibles.

Des de la universitat ens aporten experiències i reflexions sobre la formació inicial del professorat de mestres, la formació pedagògica de postgrau del professorat de secundària, la formació lingüística i cultural de llengua catalana i la formació del professorat universitari novell.

Hi trobarem també un recull ben interessant, per les dades que aporta i pel seu significat en relació al mo-

ment actual, sobre la història de cada centre de professorat (CEP) i sobre l'organització i la normativa d'aplicació sobre la formació permanent del professorat a les Illes Balears, així com el paper que ha desenvolupat i desenvolupa la Inspecció Educativa.

Des de l'àmbit de la formació permanent, un bon nombre d'articles ens aporten experiències d'acció assessora i de desenvolupament de programes i projectes formatius en el marc dels centres i el professorat; altres ens acosten a experiències de formació de formadors i als seus reptes. S'exposen línies de treball i assoliments en el marc dels CEP i els espais formatius dels centres o entre centres, es concreten necessitats formatives del professorat i es debaten les oportunitats i beneficis metodològics del treball en equip, la creació de xarxa i la creació de comunitat de pràctica. Finalment, cal destacar aquelles propostes que fan incidència en l'avaluació de la formació, la transferència i l'impacte de la formació.

Ens complau poder posar a l'abast dels professionals i els investigadors un corpus complet i divers alhora i esperam que marqui algunes tendències de futur que contribueixin a la qualitat de la formació inicial i permanent del professorat.

**Margalida Barceló**  
**Miquel F. Oliver**  
Directors d'InnovIB

Palma, juliol de 2011

# FORMACIÓ I RECERCA EDUCATIVA



**Govern  
de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura  
Direcció General d'Innovació  
i Formació del Professorat



**redined**  
xarxa d'informació educativa



**Universitat de les  
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada  
i Psicologia de l'Educació

<http://www.innovib.cat>

ISSN: 2172-587X

# **Bases per a la formació dels docents del segle XXI**



## Ètica i valors en la formació docent

Ética y valores en la formación docente

Ethics and values in teacher training

**Francesc Imbernón Muñoz**, [fimbernon@ub.edu](mailto:fimbernon@ub.edu)

Catedràtic del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Director de l'Observatori Internacional de la Professió Docent (OBIPD).<sup>1</sup>

### Resum

És important fer una reflexió profunda sobre l'ètica en la formació docent, ja que després els ensenyants seran els que formaran en una actitud ètica els seus deixebles.

L'actualitat de l'ensenyament ens porta a la necessitat imperant de desenvolupar competències ètiques en la formació docent del professorat perquè les assumeixi a l'interior de la seva identitat docent, per fomentar que repensi el paper de l'educació en els processos de construcció de societats més justes i sàpiga traspasar-lo als seus alumnes per formar ciutadans que treballin per a la recerca del bé comú i la democràcia. La formació ètica ha de permetre desenvolupar en el professorat la construcció i apreciació d'uns determinats valors i desaprendre valors que conreen éssers humans competitius, aïllats i insolidaris, per aprendre a l'aula a desenvolupar una pràctica de ciutadania activa, uns valors que potencien una inclusió social, una responsabilitat i la necessitat d'implicar-se en projectes col·lectius.

### Paraules clau

Formació de professors, ètica professional, inclusió social, sistema de valors.

### Resumen

Es importante hacer una reflexión profunda sobre la ética en la formación docente, ya que después los enseñantes serán los que formarán en una actitud ética a sus discípulos. La actualidad de la enseñanza nos lleva a la necesidad imperante de desarrollar competencias éticas en la formación docente del profesorado para que las asuma en el interior de su identidad docente, para fomentar que repense el papel de la educación en los procesos de construcción de sociedades más justas y sepa traspasarlo a sus alumnos para formar ciudadanos que trabajen para la búsqueda del bien común y la democracia. La formación ética debe permitir desarrollar en el profesorado la construcción y apreciación de unos determinados valores y desaprender valores que cultivan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios, para aprender en el aula a desarrollar una práctica de ciudadanía activa, unos valores que potencien una inclusión social, una responsabilidad y la necesidad de implicarse en proyectos colectivos.

### Palabras clave

Formación de profesores, ética profesional, inclusión social, sistema de valores.

1. Observatori Internacional de la Professió Docent: <http://www.ub.edu/obipd/>

## Abstract

It is important to reflect in depth about ethics in teacher training, because the teachers themselves will be imparting an ethical attitude to their students afterwards. Education today leads to the compelling need to develop ethical competences in teacher training so that teachers assume their professional identity internally, are encouraged them to rethink the role of education in the processes of building fairer societies and know how to pass this on to their students so as to educate citizens that work to achieve the common good and democracy.

Ethical training must enable teachers to develop the construction and appreciation of certain values and unlearn values that cultivate competitive, isolated and unsolidary humans, in order to learn in the classroom to develop active citizenship, values that promote social inclusion, responsibility and the need to engage in collective projects.

## Keywords

Teacher training, professional ethics, social inclusion, value system.

## 1. INTRODUCCIÓ

El tema de l'ètica en la formació docent no ha estat mai una gran preocupació en el camp educatiu, capficat més per l'eficiència i l'eficàcia en els aprenentatges dels alumnes, rèmora històrica de quan la recerca empírica i analítica se centrava en l'alumnat. Si ens entretenim analitzant documents, investigacions, articles, etc., trobarem que l'ètica i els valors s'apliquen, o hi ha bibliografia en aquest aspecte, a altres camps del professorat (reunions, com a docent a l'aula, com a transmissor de valors en el currículum, etc.), però molt poc o gens a la formació dels docents. Com si la formació docent que es realitza, ja sigui inicial o permanent, hagués de ser ètica per naturalesa, per si mateixa, partint d'una bondat innata que fes que la formació hagués de ser així i no d'una altra manera. Però aquesta bondat no existeix a priori, o almenys, si existeix, s'ha de demostrar, i per tant, hem de començar a fer una reflexió profunda sobre l'ètica en la formació docent, ja que després els professors i professores formats seran els que educaran els seus deixebles o els introduiran en una ètica. Si en la formació del professorat no introduïm l'ètica, com es pot reproduir després en l'ensenyament de la infància i la joventut?

## 2. QUINS VALORS? QUINA ÈTICA?

Per què hem de tractar més l'ètica ara que en uns altres temps passats? Segurament és a causa del canvi de paradigma o paradigmes en els últims decennis.

Ensenyar per competències, centrar l'aprenentatge en els alumnes i les alumnes, la relació amb la ciència, la tecnologia, la societat, la innovació i la sostenibilitat en la societat de la informació i el coneixement i, sobretot, la crisi de les instàncies de socialització que portaven a formar les persones en ètica o valors de la comunitat, transmissió que ara s'esquerda, tot això i molts més aspectes que segur que ens deixem, ens porta a la necessitat imperant de desenvolupar competències ètiques en la formació docent del professorat perquè les assumeixi a l'interior de la seva identitat docent (com a professionalització, o sigui, com a part intrínseca de la professió d'ensenyar); per fomentar que es repensi i es faci servir el paper de l'educació en els processos de construcció de societats més justes i equitatives i en el seu procés professional (metodologia, avaluació, gestió, comunicació amb els col·legues, relació amb la comunitat, etc.) i se sàpiga traspasar als alumnes per formar ciutadans que treballin per la recerca del bé comú i la democràcia. Heus aquí la resposta a la pregunta «Quins valors?»: valors que desenvolupin el bé comú col·lectiu i les relacions positives amb els altres i amb el context. La societat s'ha fet complexa, i com més complexa i tecnificada és una societat, més importància han d'adquirir la persona humana i els vincles que aquesta estableix amb els altres i amb el seu entorn.

Tot això porta a un canvi de mirada dels processos de formació, ja que obliga a desenvolupar en la formació docent una nova metodologia de treball (aprendre a observar, a crear espais d'aprenentatge mutu, a realit-

zar exercicis de cultura participativa, a respectar-se, a aplicar la tolerància professional, a ajudar a construir i ensenyar a construir una identitat humana autònoma, més lliure, més ciutadana, etc.). La formació ètica ha de permetre desenvolupar en el professorat en formació la construcció i apreciació d'uns determinats valors, desaprendre valors que conreen éssers humans competitiu, aïllats i insolidaris per portar a l'aula l'aprenentatge d'una pràctica de ciutadania activa, uns valors democràtics, una lluita a favor de la inclusió social, una responsabilitat compartida i la necessitat d'implicar-se en projectes col·lectius com una feina compromesa amb la dignitat de tots els éssers humans. I sobretot, com a finalitat educativa, aprendre a veure la desigualtat com una situació ètica i socialment inacceptable, aspecte que molts discursos actuals donen de forma determinista com a part del món actual.

### 3. APRENDRE ÈTICA I APRENDRE ÈTICAMENT

La formació docent per fomentar actituds ètiques no hauria de consistir en la tasca tradicional de transmetre únicament el «coneixement objectiu», sinó que hauria de donar més importància al «coneixement subjectiu» o, dit amb altres paraules, a les actituds i els valors, ja que avui dia, més que saber més didàctica de les matemàtiques, per posar un exemple, és necessari assumir un compromís que va més enllà del merament tècnic i que ha d'abastar els àmbits del personal, el col·laboratiu i el social. Les actituds, la deliberació, el treball en grup, la comunicació, l'anàlisi dels problemes, dels conflictes, la col·legialitat en el desenvolupament personal del professorat, etc., són factors molt més importants que simplement establir una formació en aspectes pedagògics i didàctics tècnics.

Això implica, no únicament el qüestionament d'una formació estrictament disciplinària, a la vella usança, sinó, així mateix, plantejar-se com s'han de tractar altres aspectes en la formació inicial i permanent (sobretot, la inicial), com els organitzatius, els comunicatius, els mediadors, els ètics, els col·legials, i també el bagatge sociocultural i altres elements que fins en aquest moment no s'inclouïen majoritàriament en la formació. Formar persones perquè formin persones i no solament tècnics.

I s'ha de començar per la identitat docent. Per motivar per una formació docent ètica, és necessari gene-

rar una motivació intrínseca relacionada amb la tasca de fer de professor o professora, que és molt més difícil si el professor o professora es troben immersos en un ambient de desmotivació i passivitat (educativa, social o ideològica). Si el professorat està desmotivats, seria necessari trobar mecanismes per a la motivació extrínseca (per exemple, permetre treballar amb més qualitat, aprofundir en la pràctica amb els companys, trobar-se amb un mateix per millorar l'autoestima, realitzar-se professionalment...), ja que es troba a faltar una gran motivació relacionada amb l'autoestima, i si aquesta és baixa, baixa la motivació. La motivació, de vegades, és molt baixa perquè es valora poc el lloc de treball i les expectatives, avui dia, de fer bé la feina. Moltes vegades el professorat té un problema greu: no està en harmonia amb la realitat tal com és. Però per a les polítiques educatives la situació encara és més greu, perquè el professorat tampoc no hi està en harmonia, i encara que la política educativa miri cap a un altre costat, obviant el problema, el problema existeix i s'agreuja dia a dia. Potser es busquen o es donen solucions simples a problemes complexos o no se sap la resposta que cal donar-hi. I cada reforma és un nou problema.

Les reformes educatives se succeeixen les unes a les altres, i són una mostra de la nostra incapacitat per crear sistemes prou flexibles per autorenovar-se de manera gradual i adaptar-se al medi social constantment. De fet, com més extensa, profunda i radical és una reforma, més evident és el fracàs o l'obsolescència del sistema anterior. I en l'interregne, quants alumnes no han «pagat» la falta de previsió? Quants professors i professores no es queden en la cuneta cansats d'esperar o són víctimes d'esperances frustrades?

Totes les reformes educatives comporten sempre un debat sobre la formació del professorat, sigui inicial o permanent, ja que es parteix d'un principi elemental segons el qual no és possible canviar l'educació sense modificar els procediments mitjançant els quals es forma el professorat. L'experiència ens demostra que això és cert en part, ja que per canviar l'educació és necessari incidir en les persones i també incidir sobre els contextos (metodologies, avaluació, comunicació, participació...).

Però si es pensa únicament que la formació és necessària, oblidant els altres elements, llavors el debat sobre la formació del professorat es limita normalment a intentar canviar les persones (els seus coneix-

xements, els seus hàbits, la seva actuació...). I així ens trobem amb professors i professores més informats, potser més tècnics (i, moltes vegades, més avorrits), però poca cosa més.

Els processos de canvi són elements condicionants de l'entorn sociopolític i econòmic, en el qual trobem una llarga crisi de les institucions socials i familiars en relació amb els processos i les finalitats educatius, amb els valors, perquè s'introdueixen contravalors i s'estableix la paradoxa educativa (una cosa és el que ensenya l'escola, i una altra, la societat o els mitjans), immersos en un cicle ple d'incerteses, de canvis vertiginosos, de discursos simbòlics sobre la importància de l'educació (no tant del sistema educatiu) i de la formació ètica i en valors. En una època, en fi, en la qual les institucions educatives semblen desorientades a causa de les múltiples consignes i informacions que reben, per l'excés de responsabilitat que s'hi diposita i, en conseqüència, a causa de l'anàlisi crítica de què són objecte pels resultats obtinguts. Una època en la qual la distància respecte del que succeeix extramurs de les institucions educatives pot ser cada vegada més gran si no es genera un debat sobre la ingent transformació que han de dur a terme els sistemes educatius en el seu procés de socialització compartida de la infància i l'adolescència per desenvolupar ciutadans actius i responsables amb el seu context i amb els seus congèneres.

El professorat ha de lluitar per trobar l'equilibri adequat entre les forces en conflicte dins del context dels seus propis objectius, de les expectatives de la comunitat i de les necessitats dels alumnes. El dilema del professor/a consisteix a trobar un equilibri entre factors tals com el fracàs escolar, el treball amb tota la classe, amb grups petits, l'atenció individual, el temps dedicat als objectius de les diferents assignatures, les qüestions cognitives i afectives, l'extensió i profunditat dels continguts, les decisions dels professors, les decisions conjuntes, les decisions dels alumnes, l'atenció absoluta i la falta d'atenció, els criteris oficials d'avaluació i els seus propis criteris, les necessitats dels individus i del grup. La importància del treball participatiu i col·laboratiu en tot això serà fonamental en una formació ètica per assumir una responsabilitat institucional de l'educació, així com per establir vincles afectius entre el professorat, de les decisions col·lectives, de la participació d'altres sectors socials en el camp educatiu. I encara més en una actualitat educativa en la qual existeix un gran desconcert a causa de la diversitat de l'alumnat i de la realitat so-

cial dels adolescents, i en la qual les polítiques presten poc suport o no el necessari; en fi, tot un problema que provoca la desmotivació, el desinterès i l'angoixa quan no la desesperança, l'abandó del compromís i la depressió.

Potser una sortida del túnel és que la formació ajudi a compartir criteris comuns entre els que treballen en les institucions educatives (que no és únicament el professorat), més autonomia compartida (no una desregularització) i formar la persona, el subjecte docent, en les actituds, en les emocions. Seria un bon principi per desenvolupar una formació ètica del professorat.

#### 4. DE LA IDENTITAT A LA FORMACIÓ D'ACTITUDS I EMOCIONS

La formació ètica hauria de donar importància a les emocions i a la identitat del professorat. La formació en actituds per al desenvolupament d'una ètica compromesa ha d'ajudar al desenvolupament personal del professorat, en una professió en què la frontera entre el que és professional i el que és personal és difuminada. Ha d'ajudar també a millorar les relacions amb els companys i amb l'alumnat i a superar el famós aïllament docent. I a revisar les conviccions i creences sobre l'educació i el context social, ja que les actituds són processos de pensar, sentir i actuar d'acord amb els valors que un té.

El professorat necessita una formació que l'ajudi a utilitzar les seves emocions per establir una relació més forta entre tots els que participen en l'educació i per desenvolupar una ètica de compromís col·lectiu. Una formació que l'ajudi a ser una persona «normal» i a no amagar les seves emocions davant dels col·legues. Una formació que vagi més enllà dels problemes generals que posen una excessiva passió pel que és metodològic (el com i no el perquè) que van introduir les reformes educatives de l'últim terç del segle XX i que suposa la formació de generacions de professors més preocupats pel control de l'aula, per les programacions, per les normes, per les competències, pels horaris, que per l'aprenentatge en si, cosa que els converteix, com a compensació dels seus problemes per comprendre l'ensenyament, en policies o guardians de les seves pròpies classes i en carcellers de la seva professió. Una formació que l'ajudi a compartir els seus problemes. Els problemes estan en l'atenció a la diversitat, en la inclusió, en l'educació de les ciutadanes, en la democràcia, en la multiculturalitat, saber treballar i relacionar-se amb els iguals i amb la



comunitat perquè aquesta ajudi a difondre els mateixos valors i no els contraris, i tot això ha de tenir lloc en un context actual, en el qual el plural i el col·lectiu brillen moltes vegades per la seva absència, a la feina, a la comunicació, en l'elaboració de projectes, en la presa de decisions, etc. En fi, la formació docent ha de canviar.

Una formació ètica és una formació que ensenya les ciutadanes, en plural, perquè el professorat, de forma individual i col·lectiva, les apliqui a la seva tasca professional. Una formació ètica que proporcioni les habilitats socials que permetin comprendre la realitat, fer una lectura crítica dels esdeveniments i de l'entorn. Que, a més, formi en la independència de judici, de raonament, de deliberació i de diàleg constructiu. Que ajudi a transformar les relacions de les persones amb les sensibilitats democràtiques, socials, paritàries, interculturals i mediambientals.

## 5. LA FORMACIÓ EN CIUTADANIES

Formar el professorat en les ciutadanes o sensibilitats serà fonamental. I en quines?

La ciutadania democràtica. L'educació per a la democràcia ens permet analitzar quina democràcia és la que desitgem per a la ciutadania i reflexionar sobre la manera de reinventar la democràcia dia a dia. En aquesta ciutadania, en aquesta constant recreació de la democràcia, la cultura de la pau, la justícia social en un procés democràtic, la formació cívica o el pluralisme seran fonamentals.

La ciutadania social. L'educació per a la solidaritat ens permet, en aquest món ple d'exclusió social i discriminació, intentar crear una nova consciència social dels ciutadans i ciutadanes en la qual tinguin cabuda una diversitat del «nosaltres». No es tracta únicament d'introduir elements curriculars sobre la base de discursos retòrics, sinó d'incorporar el compromís de l'educació i d'aquells que la protagonitzen en les institucions educatives, de lluitar contra la pobresa, contra l'exclusió social, contra tot tipus de discriminació i a favor de la comunicació entre les identitats. Educar i formar és comunicar. Cal desenvolupar mecanismes de comunicació que permetin construir nous imaginaris socials que ajudin a fer que hi hagi més participació, treball i projectes en comú entre les persones.

La ciutadania paritària. L'educació per a la igualtat.

És la creació d'una realitat que es viu amb l'altre i que permet a tot ciutadà o ciutadana lluitar contra la desigualtat, i intervenir perquè no es produeixi. És, per descomptat, el dret de tots a accedir a la cultura, a l'educació, a portar una vida millor.

La ciutadania intercultural. L'educació intercultural és la convivència en qualsevol tipus de diversitat. Avui dia hi ha múltiples figures de la diversitat, moltes de les quals són incompreses en l'actual estructura social. El respecte a la identitat en la diversitat, la confluència de diferències i el diàleg constructiu entre cultures per aconseguir uns drets col·lectius per a tots, i no només d'una minoria o majoria ètnica, de sexe, de religió, etc. Desenvolupar, des de la diversitat individual i social, una visió pluralista, una expressió de particularitats i diferències, requereix el treball educatiu.

La ciutadania mediambiental. L'educació ambiental és necessària en un planeta on no hi ha hagut respecte per la naturalesa. La humanitat, a través de tots els mitjans, necessita retrobar-se amb la naturalesa, crear una nova ètica per relacionar-s'hi. L'educació pot ser molt útil en la lluita pel desenvolupament sostenible.

Encara que fragmentades per la necessitat de l'anàlisi i del discurs, aquestes ciutadanes que intenten englobar una nova forma de veure i practicar l'educació i la convivència entre els humans no es donen per separat, sinó que s'integren en una nova manera de tractar l'educació del ciutadà i la ciutadana. Amb aquestes ciutadanes no es pretén únicament introduir nous elements curriculars i ambientals, sinó que es pretén que els ciutadans i ciutadanes les assumeixin com una actitud ètica i moral, una nova manera de veure la formació i les seves pràctiques. Ens han de portar a una nova ètica de la comunicació i el diàleg, entès aquest com el reconeixement de l'altre, i a un redimensionament o reconfiguració de l'educació mitjançant projectes comuns alternatius en què tots els protagonistes de l'educació tinguin experiències democràtiques, d'autoreflexió i d'autoestima.

El repte de la formació ètica és veure com es poden establir processos de revisió i de canvi per introduir aquestes ciutadanes a l'interior de les institucions educatives, de la seva cultura organitzacional, de la seva metodologia, perquè proporcionin als ciutadans les capacitats que els permetin comprendre i interpretar la realitat, fer una lectura crítica dels esdeveniments i de l'entorn comunitari. L'educació ha de ser

capaç de proporcionar elements per aconseguir més independència de judici, de deliberació i de diàleg constructiu. Ha de ser capaç d'ajudar a transformar les relacions de les persones amb les noves sensibilitats que van impregnant la societat actual. I la formació de les diferents ciutadanes pot ajudar a aconseguir aquest objectiu de forma substancial.

Perquè aquesta formació ens portarà a una educació que sigui un element de cohesió social i no una negació de l'altre i una cultura de la jerarquització. Perquè desenvolupi totes les potencialitats de l'alumnat i no que desenvolupi una homogeneïtzació. I perquè en l'educació hi càpiga tothom i no que sigui un procés de selecció.

Mirant cap endavant, hem d'arriscar-nos més, ser més atrevits i, també, més bel·ligerants. Pot negar-se que la matemàtica, la llengua, la història, etc. són en el quotidià els veritables temes o eixos transversals i no els valors? I no obstant això, el que ens permet viure més bé la nostra humanitat relacional no és això que hem considerat transversal, com a valors ètics i instruments intel·lectuals bàsics per a qualsevol àmbit i època de la vida? I a més, si en la pràctica aquesta transversalitat ètica s'integra dins de la rutina curricular com alguna cosa fragmentada i marginal, els seus efectes poden ser els d'una educació placebo, en què sembla que es fan coses però en canvi no repercuteixen en l'educació a llarg termini, ja que no té valor d'ús, no s'aplica en els contextos singulars de les persones.

En aquestes ciutadanes s'hi engloben tots els elements curriculars de l'educació de valors i els continguts curriculars que promouen unes estructures cognitives, emocionals i ètiques de l'educació. El que històricament s'ha convingut a anomenar el desenvolupament d'una educació integral. És possible que en el futur les àrees curriculars tradicionals puguin ser assumides per altres mitjans paral·lels a la institució educativa i que a aquesta li quedi, com a valor específic, ensenyar les noves ciutadanes, ja que serà molt difícil que puguin ensenyar-se i aprendre's en altres fòrums. A Internet i en altres mitjans de la societat de la informació i el coneixement és previsible que puguin aprendre's moltes qüestions instrumentals, però l'ètica, la moral, els valors, queden i quedaran per a l'educació. Difícilment es podran adquirir per altres mitjans. Heus aquí la gran importància de la formació ètica del professorat. És un desafiament molt important per a l'educació del futur, i per al futur de l'edu-

cació, que es dipositarà en mans dels educadors.

L'educació en les ciutadanes pretén desenvolupar l'aprenentatge de viure junts per a la construcció d'una veritable democràcia. Ser ciutadà és un procés que es pot generar a través de l'educació i la cultura, i per tant, a ser ciutadà o ciutadana se n'aprèn, per tant, pot ser ensenyat. La millora de la societat tindrà lloc quan tots els que treballen per aquest món millor integrin en el seu comportament aquestes ciutadanes.

La formació docent en el desenvolupament d'aquestes ciutadanes, d'aquestes actituds ètiques, serà fonamental. La formació ha d'ajudar a establir vincles afectius entre el professorat, a saber a manejar les emocions, motivar-se, reconèixer les emocions dels altres professors i professores, ja que ajudarà a conèixer les pròpies emocions i permetrà situar-se en la perspectiva de l'altre (desenvolupar una escolta activa mitjançant l'empatia i el reconeixement dels sentiments de l'altre), sentir el que sent l'altre. I sobretot, ha d'ajudar a desenvolupar l'autoestima docent i l'autoestima de l'alumnat.

També haurà de canviar l'estructura organitzativa de la formació. Si a la fi del segle passat l'organització de referència van ser els centres de professors o les institucions de suport a la formació, el que necessitarà el professorat en el futur seran estructures més flexibles, encara més properes a les institucions educatives i al territori, i per descomptat, introduir la formació dins de les escoles. El model d'entrenament mitjançant plans institucionals ha d'entrar en crisi per deixar pas a un model més indagatiu, més autònom i de desenvolupament de projectes, en què el professorat d'un context determinat assumeixi el protagonisme que es mereix i sigui ell el qui planifiqui, executi i avaluï la seva pròpia formació.

Seria ideal reivindicar la subjectivitat del professorat com a forma de producció de coneixement educatiu i incorporar la narrativa del professorat a l'ètica de la formació. I l'ètica caldria entendre-la com a praxi dialògica, basada en una relació intersubjectiva entre els companys, que permeti aconseguir una visió crítica de l'ensenyament, que encoratgi a la confrontació de preferències i valors, en què prevalgui la trobada entre col·legues com a element fonamental en la relació educativa.

La formació ètica del professorat, mitjançant la reflexió i l'anàlisi del que significa l'exercici de ser profes-

sor o professora, ha de crear nous tipus de subjectes socials i polítics per millorar aquesta experiència social compartida que és viure en grups humans. I aquesta és la finalitat fonamental de l'educació.

Avui més que mai hem d'insistir en una formació ètica, de la qual els docents no quedin al marge. L'ètica docent no pot considerar-se implícita en la formació docent: hem d'esforçar-nos per construir-la i reconstruir-la.

No hem d'esperar que la formació ètica per al docent sigui dictada des de fora, des d'una política educativa. El professorat podem i hem de reflexionar sobre l'exercici de ser professor/a cap a dins de cada escola, en cada comunitat educativa. Tenim l'obligació de renovar-nos cada dia, de ser millors, primer per a nosaltres mateixos, per després estar en condicions de treballar amb l'altre (en el grup professional i social) la condició de ciutadania, en què tu i jo som l'altre.

Per citar aquest article:

Imbernón Muñoz, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 8-14. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art1.pdf>

## Casos i experiències per repensar la formació del professorat

Casos y experiencias para re-pensar la formación del profesorado

Cases and experiences for rethinking teacher training

**Denise Elena Vaillant Alcalde**, [vaillant@ort.edu.uy](mailto:vaillant@ort.edu.uy); [devaillant@gmail.com](mailto:devaillant@gmail.com)

Catedràtica de la Universitat ORT Uruguai. Presidenta de l'Observatori Internacional de la Professió Docent (OBIPD).<sup>1</sup>

### Resum

Els últims anys s'han multiplicat els estudis i els informes que mostren els pobres resultats de la formació inicial dels docents. Avui més que mai cal que ens preguntem cap on va la formació de mestres i professors. Amb aquesta finalitat, l'autora proposa analitzar i reflexionar una sèrie d'iniciatives promogudes als Estats Units i Austràlia, així com a Anglaterra, Finlàndia i Suècia. Entre les innovacions més destacades, l'autora assenyalava les que es refereixen als estàndards per a la formació, l'articulació de la formació amb els centres educatius, la recerca sobre la pràctica docent i l'ús de l'evidència en els programes de formació.

### Paraules clau

Formació inicial, docents, ensenyament, innovacions, tendències internacionals.

### Resumen

En los últimos años, se han multiplicado los estudios e informes que muestran los pobres resultados de la formación inicial de docentes. Se hace necesario hoy más que nunca, preguntarse hacia dónde va la formación de maestros y profesores. Para ello, la autora propone analizar y reflexionar una serie de iniciativas promovidas en Estados Unidos y Australia, así como en Inglaterra, Finlandia y Suecia. Entre las innovaciones más destacadas, la autora señala las referidas a los estándares para la formación; a la articulación de la formación con los centros educativos; a la investigación sobre la práctica docente y al uso de la evidencia en los programas de formación.

### Palabras clave

Formación inicial, docentes, enseñanza, innovaciones, tendencias internacionales.

1. Observatori Internacional de la Professió Docent: <http://www.ub.edu/obipd/>



## Abstract

In recent years, there have been many studies and reports showing the poor performance of initial teacher training. Today more than ever, it is necessary to question where teacher training is headed. To this end, the author proposes to analyse and reflect on a series of initiatives promoted in the U.S. and Australia, as well as in England, Finland and Sweden.

Among the most outstanding innovations, the author points to those related to training standards; articulating training with schools; researching teaching practices and using evidence in training programmes.

## Keywords

Initial training, teachers, teaching, innovations, international trends.

## 1. EL PERQUÈ DE TANTA INSATISFACCIÓ

Avui hi ha una gran insatisfacció dels ministeris d'educació, dels professors que exerceixen, dels formadors de docents i de l'acadèmia respecte a la capacitat de les universitats i els instituts de formació docent per donar resposta a les necessitats de la professió docent. Les crítiques es refereixen a l'organització burocratitzada de la formació, el divorci entre la teoria i la pràctica, l'excessiva fragmentació del coneixement que s'imparteix i l'escassa vinculació amb les escoles (Marcelo i Vaillant, 2009).

En un excel·lent article escrit per David Berliner (2000), aquest respon les crítiques que habitualment es fan a la formació inicial del professorat: «Per ensenyar n'hi ha prou amb saber la matèria»; «ensenyar és fàcil»; «els formadors de professors viuen en una torre de vori»; «els cursos de metodologia i didàctica són assignatures maria», i «en l'ensenyament no hi ha principis generals vàlids». L'autor considera que aquestes crítiques sorgeixen d'una visió limitada de la contribució que la formació inicial té en la qualitat del professorat. Diu Berliner: «Crec que s'ha fet poca atenció al desenvolupament d'aspectes evolutius del procés d'aprendre a ensenyar, des de la formació inicial, la inserció a la formació contínua» (2000, p. 370). La formació inicial hi té un paper important i no és substituïble, com suggereixen alguns grups o institucions.

La formació inicial del mestre és el primer punt d'accés al desenvolupament professional continu. Ara bé, l'oferta disponible serveix per atreure els millors can-

didats? La impressió general que deixen els estudis, recerques i informes que hem examinat al llarg d'aquests últims anys tant per als països de l'OCDE com per a l'Amèrica Llatina és que la formació inicial ha tingut resultats més aviat mediocres, malgrat que se li reconeix un paper clau en les reformes educatives (Vaillant, 2010).

Universitat i escola han de dialogar perquè la formació inicial docent «parli el llenguatge de la pràctica», però no d'una pràctica ancorada en la simple transmissió, sinó d'una pràctica professional, compromesa amb la idea que tots som treballadors del coneixement. Tanmateix, en aquests últims anys l'escassetat de docents en alguns països, els nous reptes d'inclusió i els avenços tecnològics han contribuït al fet que es despleguessin nombroses polítiques orientades a millorar la qualitat de la formació dels mestres i professors (Marcelo i Vaillant, 2009).

## 2. ALGUNES INICIATIVES PROMETEDORES

A partir dels acords de Bolonya,<sup>2</sup> els països europeus han posat en marxa diverses reformes de la formació inicial de docents. Aquests acords han pausat les transformacions recents de l'educació superior europea i tenen un impacte important en les institucions formadores i en els programes de formació docent. Entre les línies de polítiques que s'estan impulsant per millorar la preparació de mestres i professors figuren l'establiment d'estàndards per a la formació docent, l'articulació entre les universitats i les escoles, la recerca sobre la pràctica docent i la formació basada en l'evidència.

2. La Declaració de Bolonya és una promesa de 29 països europeus per reformar les estructures dels sistemes d'educació superior de manera convergent. El sistema està en marxa des de l'any 2010.

També els últims anys, i fora del context europeu, altres països han generat nous mecanismes per millorar la formació inicial dels docents. Aquest és el cas d' Austràlia i els Estats Units, on s'ha insistit a establir aliances amb centres educatius de pràctica. A més, s'han establert criteris de selecció dels candidats a la formació docent per atreure persones amb un perfil més adequat per exercir la professió.

En els paràgrafs que segueixen esmentarem algunes experiències que ens semblen significatives i d'interès per repensar la formació inicial del personal docent. Entre aquestes, assenyalarem els casos dels Estats Units i Austràlia, així com les iniciatives promogudes al Regne Unit, Finlàndia i Suècia.

### 3. ELS ESTÀNDARDS PER A LA FORMACIÓ

L'altra cara de la màxima autonomia que s'ha ofert en diversos països a les institucions formadores ha estat l'establiment d'estàndards que permetin assegurar una formació de qualitat. Si examinem, per exemple, el cas d' **Anglaterra** l'any 1994 es va crear una institució especialitzada en la formació i el desenvolupament de les escoles.<sup>3</sup> Es tracta d'un organisme públic que té l'objectiu principal d'estimular el reclutament de bons candidats per a la docència a través d'una oferta de formació d'excel·lència. L'organisme identifica i selecciona proveïdors per als cursos de formació inicial de docents partint de criteris i estàndards especificats per la Secretaria d'Estat d'Educació. Després s'ocupa de monitorar si aquestes institucions compleixen els criteris i els estàndards establerts.

El sistema d'acreditació de les institucions que imparteixen programes de formació docent s'organitza a partir de quatre grups d'estàndards: *a)* requisits d'ingrés per als estudiants dels programes; *b)* descripció de les modalitats de formació i la seva avaluació; *c)* formes de col·laboració i aliances entre institucions, i *d)* mecanismes per assegurar la qualitat en les institucions formadores.

Un altre cas interessant per a l'anàlisi és **Austràlia**, on l'administració de l'educació és responsabilitat del Govern federal, dels estats i els territoris d'Austràlia, que decideixen les polítiques educatives; tots dos tenen la responsabilitat financera de l'educació escolar. La formació inicial dels mestres i professors australians se situa a les universitats. Actualment, gairebé 40 institucions diferents imparteixen formació de professors a Austràlia. Tanmateix, al país no hi ha cap organisme d'àmbit nacional dedicat a avaluar i acreditar els programes de formació docent. Són els estats i les províncies els qui tenen la responsabilitat dels processos d'acreditació.

Entre les propostes més interessants dels estats australians figura la de **Queensland**,<sup>4</sup> on les regulacions sobre el registre dels docents exigeix que tots els programes de formació siguin aprovats segons un conjunt d'estàndards estructurats en cinc grans àrees: *a)* els coneixements professionals i disciplinaris impartits, *b)* el nombre i el tipus d'estudiants, *c)* la capacitat de crear un entorn intel·lectualment desafiador per als estudiants, *d)* les relacions professionals i la pràctica ètica, i *e)* els nivells d'aprenentatge i de reflexió dels estudiants. Actualment, el procés d'aprovació dels programes de formació requereix que les institucions formadores proveïxin d'informació les cinc àrees que hem esmentat.

Com indicàvem a l'inici d'aquesta secció, són molts els països que registren experiències d'alt interès en matèria d'estàndards per a la formació de docents. A més dels casos d'Anglaterra i Austràlia, ja esmentats, ens interessa fer ressaltar dos casos interessants als **Estats Units**: el Consell Nacional per a l'Acreditació de la Formació Docent<sup>5</sup> (NCATE) i el sistema per assegurar la qualitat en la formació docent, a l'Estat de Califòrnia.

El **NCATE**, creat el 1954, opera com a cos independent en l'acreditació de la formació de mestres i professors, i té l'aval de les principals organitzacions professionals de docents i institucions formadores.<sup>6</sup> El NCATE acredita institucions formadores de do-

3. Teacher Development Agency (TDA). [www.tda.gov.uk](http://www.tda.gov.uk) [últim accés: 27.03.2011]. (Fins al setembre del 2005, aquest organisme s'anomenava Teacher Training Agency).

4. L'estat de Queensland té una població aproximada de 4,5 milions de persones i està ubicat a la regió nord-est del país.

5. En anglès, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

6. Entre aquestes, l'Associació Americana de Col·legis per a la Formació Docent (en anglès, American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE), l'Associació Nacional de Directors Estatals de Formació i Certificació Docent (en anglès, National Association of State Directors of Teacher Education and Certification, NASDTEC), l'Associació Nacional d'Educació (en anglès, National Education Association, NEA), el Consell de Directors d'Escoles Públiques (en anglès, Council of Chief State School Officers, CCSSO), i el Consell Nacional de Juntes Escolars (en anglès, National School Boards Association, NSBA).

cents amb referència a un conjunt d'estàndards, que són revisats cada set anys partint d'un ampli procés de consulta entre educadors, persones que prenen decisions i investigadors en el camp educatiu.<sup>7</sup> Per a NCATE, els estàndards mesuren l'efectivitat de les institucions formadores per assolir una formació d'alta qualitat. Per aconseguir l'acreditació, una institució l'ha de sol·licitar formalment i, a partir d'aquest moment, es programa una visita d'acreditació i, després d'això, la institució ha de preparar un informe en el qual descriu la seva situació en relació amb els estàndards plantejats (NCATE, 2008).

Els estàndards utilitzats parteixen d'una visió concreta respecte dels sabers i les habilitats que els graduats en formació docent han de tenir per treballar de manera efectiva amb els estudiants. En aquest sentit, proporcionen una guia que s'estructura partint de sis eixos: *a)* coneixements i habilitats dels candidats que es graduen en els programes de formació; *b)* mecanismes d'avaluació de la institució formadora; *c)* pràctiques docents per als candidats; *d)* currículum per treballar amb la diversitat d'alumnes a les escoles; *e)* qualificació i execució dels formadors, i *f)* recursos humans i materials i lideratge de la institució formadora.

En l'actualitat, NCATE acredita programes de formació docent en camps tan variats com l'educació inicial, l'educació tecnològica, l'educació ambiental, la docència de llengües estrangeres, les ciències bàsiques, les ciències socials i l'educació física (NCATE, 2008, 47-48).

El cas de **Califòrnia** també ofereix pistes interessants. En aquest estat hi ha diverses modalitats de formació docent, però hi ha un assegurament i un control de la qualitat a través d'un sistema d'informació que monitora i avalua permanentment els candidats a la docència. Un estudi (Wechsler, Tiffany-Morales, Campbell, Humphrey, Kim et al., 2007) identifica quatre etapes centrals, que es reflecteixen en el model gràfic que es presenta a continuació:



**Figura 1.** Etapes de la formació docent i l'assegurament de la qualitat.

El sistema recull la informació sobre els punts forts i els dèbils dels candidats a la docència en quatre moments clau: *a)* l'admissió, *b)* el període en què es duen a terme els cursos, *c)* les pràctiques, i *d)* l'avaluació de l'execució docent, quan finalitza la formació. Durant l'etapa d'admissió s'avaluen els candidats segons els coneixements de l'àrea o assignatura que volen ensenyar, i segons les actituds en relació amb la tasca d'ensenyar. En una segona etapa s'avalua si els candidats tenen les habilitats i els coneixements identificats en el document «Expectatives de l'execució docent» de l'Estat de Califòrnia.<sup>8</sup> La tercera etapa consisteix a avaluar les pràctiques que es desenvolupen sota la supervisió d'un docent amb experiència (*master teacher*) i d'un supervisor de la universitat. L'última etapa es refereix a l'avaluació de l'execució del graduat pel que fa al programa de formació docent.

Per tancar l'anàlisi d'experiències interessants en matèria d'estàndards per a la formació docent val la pena considerar el cas d'**Escòcia**. En aquest país es va establir, l'any 2000, l'«Estàndard per a la formació docent inicial»,<sup>9</sup> que opera com un mecanisme d'assegurament de la qualitat de la formació de mestres i professors, i funciona com l'instrument central d'aprovació dels programes de formació.

Els estàndards van ser generats pel Comitè Assessor sobre Qualitat de la Formació Docent i estableixen paràmetres per a la graduació de nous docents. Es fixen una sèrie de requisits de coneixements i habilitats que els candidats a la docència han de tenir quan es graduen i s'expliciten els requisits que els programes han de complir en termes de continguts i de metodologia de treball.

L'estàndard elabora un triangle d'habilitats i competències per als graduats compost pel coneixement professional, les habilitats professionals i els valors professionals, i el compromís personal. A partir d'aquí, assenyalava què és el que els docents han de saber i han de ser capaços de fer en cada dimensió.

#### 4. L'ARTICULACIÓ AMB ELS CENTRES EDUCATIUS

Una altra iniciativa promissòria en matèria de formació inicial de docents és la tendència de molts països

7 L'última revisió disponible correspon a l'any 2007.

8. En anglès, teaching performance expectations (TPE).

9. En anglès, Standard for Initial Teacher Education. A: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/scottish/StandardforITE.asp> [últim accés: 27.03.2011].

d'atorgar a les escoles i als centres d'educació secundària un rol preponderant en la preparació dels docents. Són diverses les nacions que han desenvolupat estímuls perquè, en aliança amb les universitats, els centres educatius es converteixin en institucions proveïdores de formació docent. Aquesta nova forma de pensar la formació implica un canvi conceptual important, que requereix l'existència de bons mecanismes de selecció de docents, un sistema d'avaluació per competències molt afinat, un model de gestió que permeti harmonitzar la formació amb el funcionament de les escoles, i un marc perquè l'aliança entre les escoles i les universitats pugui funcionar (Vaillant, 2010).

Al **Regne Unit**, per exemple, les institucions d'educació superior que vulguin oferir programes de formació inicial de docents s'han d'associar amb escoles per organitzar un programa de formació. D'altra banda, els centres educatius tenen la possibilitat de convertir-se individualment en institucions formadores de professorat a través de la «Formació docent centrada en l'escola»,<sup>10</sup> que és coordinada per l'agència que regula la formació docent al país.

A **Suècia** també s'ha generat un sistema que premia les institucions formadores que aconsegueixen bones aliances amb les escoles en els programes de formació inicial. Es tracta d'un sistema d'aliances entre institucions de formació inicial i centres d'ensenyament bàsic per promoure un augment de l'involucrament d'aquests últims en la formació de professors (Ministeri d'Educació i Ciència de Suècia, 2003).

## 5. RECERCA I FORMACIÓ

La recerca com un component fonamental de la formació de docents és una altra de les tendències que s'observa en la revisió de la literatura (Marcelo i Vaillant, 2009). I en aquest tema, **Finlàndia** destaca com un cas exemplar. En aquest país, la formació docent s'ha orientat cap a la recerca des del final de la dècada del 70. Els programes de formació inicial, des del nivell de llicenciatura fins als màsters,<sup>11</sup> tenen aproximadament un 20% del currículum dedicat a la recerca. Per a l'obtenció del títol docent els candidats també han de presentar una tesi basada en un projecte de recerca.

Els programes de formació docent tenen cursos i mòduls referits a mètodes de recerca i les diverses variants (experimentació, enquestes, anàlisis històriques). Els cursos inclouen seminaris sobre l'ús de l'evidència al llarg de l'exercici de la professió. Els mestres i professors reben una forta preparació en la recerca del comportament d'infants i adolescents. A més, la recerca és molt present en la pràctica guiada que els futurs docents desenvolupen a les escoles, on tenen l'oportunitat d'analitzar l'execució i la conducta dels estudiants, el clima al centre educatiu i la relació amb les famílies. Han de reflexionar, extreure'n conclusions i proposar línies concretes d'acció.

Els professors i els supervisors dels programes de formació docent tenen la responsabilitat de guiar els estudiants en treballs de recerca concrets al llarg de tota la carrera. L'objectiu és que els futurs mestres i professors aprenguin a llegir i entendre les recerques, buscar i recollir informació, analitzar les dades recollides i treure'n conclusions partint de l'evidència recollida.

L'experiència de Finlàndia no només reflecteix avenços en la incorporació de la recerca en la formació inicial, sinó que també és pionera en la formació en servei i en el desenvolupament professional dels docents. Un exemple interessant és el Centre LUMA<sup>12</sup> de la Universitat d'Hèlsinki. Es tracta d'una iniciativa que connecta la recerca amb el treball quotidià dels docents de ciències i els pols d'innovació del país en empreses i indústries. El centre difon resultats de recerques que puguin ser útils per donar suport a la feina dels docents, però també ofereix actualització científica en diversos camps d'ensenyament. A més, organitza esdeveniments d'intercanvi com ara congressos i seminaris, i promou el desenvolupament de projectes de recerca duts a terme per mestres i professors.

## 6. LA BASE ÉS L'EVIDÈNCIA

A més de les tendències que hem consignat en seccions anteriors, val la pena esmentar les propostes de formació de docents en què l'eix central és *l'educació basada en l'evidència*. Un exemple interessant d'aquest tipus és el projecte «Docents per a una nova era»,<sup>13</sup> implementat des de l'any 2001 per la Carnegie Cor-

10. En anglès, School Centred Initial Teacher Training. Per obtenir-ne més informació, vegeu <http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/school-centred-training.aspx> [últim accés: 27.03.2011].

11. Recordem que a Finlàndia és el mínim que es requereix als docents que vulguin ensenyar en aquest país.

12. <http://www.helsinki.fi/luma/> [últim accés: 27.03.2011].



poration of **New York** i que busca millorar l'efectivitat de l'execució professional docent a través de la formació inicial. Aquesta iniciativa es basa en tres supòsits fonamentals: la formació docent inicial pot millorar la qualitat de la docència; la millora de la qualitat en la docència requereix assistència externa (tant financera com tècnica), i l'èxit dels programes pot tenir un efecte multiplicador en institucions similars (Kirby, McCombs, Barney i Naftel, 2006).

En primera instància, es convida un grup d'universitats a presentar una proposta innovadora per al programa de formació docent. La selecció de les universitats participants en el projecte es fa partint de la qualitat de la proposta que presentin, i segons els criteris de representativitat, dimensions, antecedents en recerca educativa i tipus d'estudiants formats. El programa atorga un premi de cinc milions de dòlars per donar suport a cada universitat<sup>14</sup> durant un període de cinc anys i el finançament s'atorga en funció d'una sèrie de principis bàsics. Entre aquests figura el criteri de *decisions preses partint de l'evidència*, la qual cosa implica que la transformació en els programes es fa a partir d'informació resultant d'una recerca contínua, centrada en el mesurament d'assoliments i avenços dels estudiants.

Un dels principals valors afegits del projecte «Docents per a una nova era» va ser l'èmfasi en el fet que les decisions de transformació es prenguin partint de l'evidència empírica. Les avaluacions disponibles indiquen que totes les organitzacions participants reconeixen que la participació en el projecte ha augmentat l'interès i la preocupació per un procés decisor basat en l'evidència empírica. En particular, el projecte sembla haver estat efectiu perquè ha generat informació col·lectivament construïda, vàlida i fiable que permeti avaluar els programes de formació, incloent-hi els avenços aconseguits en els aprenentatges dels candidats a la docència. D'altra banda, les avaluacions indiquen que la informació és utilitzada efectivament per prendre decisions, malgrat que la

construcció de les dades és una tasca complexa i de llarg recorregut. Al seu torn, ha estat possible identificar un canvi cultural a les universitats que afecta ja no tan sols els programes de formació docent, sinó un gran nombre de departaments i unitats acadèmiques dins d'aquestes (Kirby, McCombs, Barney i Naftel, 2006).

## 7. A TALL DE SÍNTESI

Fa més d'una dècada, Fullan (1998, p. 68) assenyala que per reformar la formació docent seria necessari generar una base de coneixement més àmplia per a la docència i atreure estudiants capaços, diversos i compromesos amb la professió. Per assolir aquests objectius, l'autor plantejava redissenyar els programes de formació per enfortir els vincles entre les arts i les ciències, i entre la teoria i la pràctica; reformar les condicions de treball a les escoles; desenvolupar i monitorar estàndards externs per als programes i desenvolupar recerca rigorosa i dinàmica centrada en la docència.

En aquest article, hem intentant evidenciar que avui dia existeixen experiències en l'àmbit internacional que compleixen els requisits plantejats per Fullan (1998). Els casos d'Austràlia, els Estats Units, Finlàndia, el Regne Unit i Suècia mostren que és possible la millora de la formació inicial de docents a través de l'articulació amb les escoles i la recerca centrada en la pràctica. A més s'han d'establir estàndards i sistemes d'avaluació clars que permetin retroalimentar les propostes de formació, que també s'han de basar en evidències explícites sobre l'aprenentatge i l'ensenyament. Però per sobre de tot, per a l'èxit de la formació inicial és necessari implementar polítiques sistèmiques, amb sosteniment en el temps, que considerin la multiplicitat de factors que intervenen en la complexa tasca d'aprendre i d'ensenyar.

13. En anglès, Teachers for a New Era, TNE.

14. Bank Street College of Education, New York City; California State University, Northridge (CSUN); Michigan State University (MSU); University of Virginia (UVA); Boston College (BC); Florida A&M University (FAMU); Stanford University; the University of Connecticut (UConn); the University of Texas at El Paso (UTEP); the University of Washington (UW), and the University of Wisconsin-Milwaukee (UWM).

## 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Fullan, M. (1998) The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. A A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (ed.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer.
- Kirby, S.; McCombs, J.; Barney, H.; & Naftel, S. (2006). *Reforming teacher education: something old, something new*. Santa Monica-CA: Rand Corporation. Obtingut de:  
[http://www.rand.org/pubs/monographs/2006/RAND\\_MG506.pdf](http://www.rand.org/pubs/monographs/2006/RAND_MG506.pdf)
- Marcelo, C.; & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Background report prepared for the OECD Thematic Review of Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Stockholm: EQ-print.
- National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE. (2008). *Professional standards. Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington DC: NCATE.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91, 543-561.
- Wechsler, M.; Tiffany-Morales, J.; Campbell, A.; Humphrey, D.; Kim, D.; Shields, P.; & Wang, H. (2007). *The Status of the Teaching Profession 2007*. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.

Per citar aquest article:

Vaillant, D. (2011). Casos i experiències per repensar la formació del professorat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 15-21.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art2.pdf>

## **Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre**

**Fomentando la práctica reflexiva colectiva en los centros educativos: hacia un nuevo paradigma de asesoramiento a centro**

**Fostering collective reflective practices in schools: towards a new paradigm of school counselling**

**Olga Esteve Ruescas**, [olga.esteve@upf.edu](mailto:olga.esteve@upf.edu)

Professora del Departament de Traducció i Filologia de la Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

**Zinka Carandell Gottschewsky**, [zcarande@xtec.cat](mailto:zcarande@xtec.cat)

Professora de l'Escola Oficial d'Idiomes. Barcelona-Drassanes.

### **Resum**

Està comprovat que, entre les diferents modalitats de formació del professorat, aquelles que es desenvolupen en el si d'un col·lectiu, en interacció entre els mateixos docents i dirigides a la consecució d'un objectiu comú compartit, es manifesten com les més adequades. D'aquí la importància de la formació interna en centre. Cal tenir, però, en compte que aquest tipus de procés només és realment efectiu si, d'una banda, es porta a terme d'una forma sistematitzada i de l'altra, si el mateix grup-centre és capaç de fer un autoseguiment del procés de millora. Per això és necessari dotar als centres amb eines perquè siguin capaços de posar en marxa cicles reflexius complets que els permeti no només buscar alternatives realistes de millora sinó també a executar-les i autoavaluar-les. En aquest sentit, des de la funció assessora es tractaria d'ajudar al centre a convertir-se en una organització que aprèn, en una comunitat de pràctica.

### **Paraules clau**

Comunitat de pràctica, empoderament, autoregulació, reflexió col·lectiva sistematitzada, acció assessora estratègica.

### **Resumen**

Está comprobado que, entre diferentes modalidades de formación del profesorado, aquellas que se desarrollan en el seno de un colectivo, en interacción entre los mismos docentes y dirigidas a la consecución de un objetivo común compartido, se manifiestan como las más adecuadas. De aquí la importancia de la formación interna en el centro. Hay que tener en cuenta que este tipo de proceso sólo es realmente efectivo si, por una parte, se lleva a cabo de una forma sistematizada y por otra, si el mismo grupo-centro es capaz de hacer un autoseguimiento del proceso de mejora. Por eso es necesario dotar a los centros de he-

rramientas para que sean capaces de poner en marcha ciclos reflexivos completos que les permitan no sólo buscar alternativas realistas de mejora sino también, ejecutarlas y autoevaluarlas. En este sentido, desde la función asesora se trataría de ayudar al centro a convertirse en una organización que aprende, en una comunidad práctica.

### Palabras clave

Comunidad práctica, apoderamiento, autorregulación, reflexión colectiva sistematizada, acción asesora estratégica.

### Abstract

It has been shown that among the different modalities of teacher training, those that take place within a group, with interaction among the teachers themselves and aimed at achieving a common objective are

the most suitable. Hence the importance of in-school training. It should be borne in mind that this type of process is only really effective if first, it is carried out systematically and second, if the school group itself is capable of self-monitoring the improvement process. Therefore, schools need to be furnished with tools so that they can implement complete reflective cycles that allow them not only to search for realistic alternatives for improvement, but also to implement them and self-assess them. In this sense, from a counselling role, efforts would be made to help schools become organisations that learn in a community practice.

### Keywords

Practical community, empowerment, self-regulation, systematic collective reflection, strategic counselling action.

## 1. INTRODUCCIÓ

Com evolucionar com a centre escolar per millorar els aprenentatges de l'alumnat? Com formar-se com individu dins d'un centre, d'una comunitat? I com fer avançar el centre com a grup? És clar que la resposta a aquestes preguntes és bastant complexa i també és veritat que no hi ha una vareta màgica que ens doni la solució de forma immediata. Quan parlem de la formació contínua del professorat, hem de pensar que es tracta d'un procés gradual per al qual és necessari adquirir no només unes eines que ens permetin actuar com a docents d'una manera digna, sinó també estratègies per anar desenvolupant en profunditat les competències que es requereixen en aquesta professió, i això dins d'un col·lectiu on no sempre es comparteixen les mirades. En aquest sentit, i per començar, hem de tenir clar que no tots els models formatius serveixen per igual en el procés de desenvolupament professional a què ens referim.

Des dels paradigmes més actuals en l'àmbit de la formació del professorat (Esteve, Melief i Alsina, 2010; Korthagen 2001; Pozo et al, 2006), no es concep la

formació com un procés acumulatiu de nous coneixements que vénen de fora, sinó com un desenvolupament integral d'un mateix i dins d'un grup, un desenvolupament fruit de la interacció entre allò propi, la novetat i allò aliè, és a dir, com a constant procés de reelaboració de les pròpies idees i maneres de veure les coses. Aquest procés fa necessari que els docents aprenguin en primer lloc a distanciar-se de les seves pròpies idees i de les formes d'actuar per analitzar amb mirada crítica i reflexiva la seva pràctica o el que és el mateix, aprendre a desenvolupar una mirada investigadora cap als esdeveniments de l'aula. Des dels supòsits de l'anomenada pràctica reflexiva (Esteve i Carandell, 2009; Perrenoud, 2004) es considera que, per anar desenvolupant aquesta mirada, la interacció i la reflexió col·lectiva juguen un paper de primer ordre. Però, perquè aquesta sigui eficient i significativa dins d'un centre educatiu, ha de prendre un caràcter sistemàtic que requereix d'una estructura que garanteixi un procés constant d'evolució i millora tangibles, tant individual com grupal.

La pràctica reflexiva col·lectiva pretén anar molt més enllà que el simple intercanvi d'experiències o de la



formació centrada només en la transmissió de coneixements, perquè ni una ni l'altra ajuden a trobar vies per a construir una metodologia didàctica pròpia ni a posar en marxa processos reflexius que condueixin a una visió profunda, crítica i compartida de la pràctica pràctica docent, individual i grupal. En aquest sentit, l'aprenentatge reflexiu col·lectiu (entre els mateixos membres d'un equip docent), ben organitzat i ben guiat, sembla ajudar més a que el centre escolar avanci metodològicament com a grup.

El plantejament formatiu al que ens referim es basa en una visió constructivista de la formació, segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent ha de ser un coneixement creat pel mateix subjecte i no un coneixement ja creat amb anterioritat per tercers i transmès per ells. És a dir, la persona o les persones que es formen ho fan donant significat a uns continguts, i no rebent aquests continguts ja impregnats de significat. Des d'aquest prisma, la formació es basa en la pràctica i el seu eix central el constitueix un aprenentatge que parteix de l'experiència i la pràctica i es duu a terme a través de la reflexió col·lectiva sobre aquelles.

Però, perquè aquest procés reflexiu sigui fructífer, el centre escolar ha d'aprendre a reflexionar de manera ordenada, planificada, i sobretot sistemàtica.

## 2. LA REFLEXIÓ COL·LECTIVA I EL BON DEBAT EN ELS CENTRES ESCOLARS

### 2.1 A QUÈ ENS REFERIM QUAN PARLEM DE PRÀCTICA REFLEXIVA COL·LECTIVA?

*Hem de reunir a tothom i parlar, perquè això no va bé; quan convoquem una reunió?; com podem convèncer els altres, s'ha d'implicar tot l'equip docent però és tan difícil ....*

Quantes vegades sentim expressions d'aquesta mena en els centres escolars, una expressió lligada a la necessitat de treballar de forma col·laborativa per assolir moltes de les tasques que s'han de dur a terme com a docents i membres d'un equip. No obstant això, sovint, el treball en equip es converteix en un acte pesat, poc fructífer que no ajuda a avançar com es volgués, el que genera un sentiment de pèrdua de temps i frustració en els equips docents. I això no permet en moltes ocasions fer emergir la potencialitat del treball en equip, un tipus d'intercanvi (l'intercanvi

entre iguals) que, d'altra banda, es defensa majoritàriament com una font rica per aprendre. El problema rau, en molts casos, en la inviabilitat d'algunes 'converses' en el si dels col·lectius. A què ens referim exactament? Doncs a la necessitat de generar 'bons debats' en el si del centre escolar.

Què fa que el debat en un grup-centre sigui fructífer, efectiu, àgil i útil? Segons Mercer (2001), la idea central del bon debat és concebre l'intercanvi com un procés de reciprocitat, entenent que aprendre amb els i dels altres implica necessàriament un procés guiat que ha de començar per l'acostament de mirades cap a una mateixa qüestió. Per comprendre aquest procés, hem de endinsar-nos en l'essència de l'acció de 'compartir'.

En el diccionari podem trobar dues accepcions del concepte de 'compartir': el fet d'usar una cosa en comú, i el fet de participar conjuntament en algun esdeveniment. Sovint, i sobretot en el cas de les coordinacions entre el professorat, es comença a participar en un projecte o similar sense identificar mabans que hi ha en comú entre les diferents mirades. I és precisament aquesta recerca del que és comú la que ens ajudarà a establir les bases per poder compartir (Carandell i Esteve, 2010).

Per trobar aquest punt de contacte, es fa necessari treballar en **un context interactiu organitzat** que ha de permetre la construcció gradual de coneixement a partir de les aportacions de cada membre del grup. Aquesta organització no es dona necessàriament en tots els grups socials, i cal explicitar i ajudar a que es creï. Es tracta, però, d'una estructura molt necessària per poder avançar cap a mirades coincidents, base imprescindible per iniciar reflexions i debats col·lectius que facin avançar. Segons Wenger (2004), la construcció d'un context que ajudi a avançar a la institució en el propi coneixement pràctic és una acció estratègica que ha de permetre la recollida de contribucions de tothom (o sigui de totes les aportacions individuals) per anar definint un producte col·lectiu. Això comporta la necessitat de **pautar la interacció** de tal manera que permeti la construcció conjunta de coneixement a partir de la verbalització i acceptació de totes les veus. No es tracta d'una tasca senzilla però sí possible si es coneixen i s'utilitzen algunes de les estratègies que apliquen les organitzacions que aprenen (les anomenades *comunitats de pràctica*).

## 2.2 LES COMUNITATS DE PRÀCTICA COM A MODEL DE L'ORGANITZACIÓ QUE APRÈN

Exposem a continuació les característiques essencials que, segons Wenger (2004), un dels autors que més han treballat en aquest camp, ha de tenir tota comunitat de pràctica.

### *Objectiu comú*

Segons Wenger (2004), no es pot donar l'avenç en el grup si no hi un interès o una passió pel coneixement i la millora per part de tots els seus membres. Per això, és necessari compartir, ja des de l'inici, l'objectiu de millora. Això significa que la participació ha de ser voluntària i s'ha de convertir en significativa. Si aquesta passió no es dona cal pensar en procediments per fomentar una motivació intrínseca a partir d'una bona motivació extrínseca. En aquest sentit, els procediments i les estratègies que adopti la persona que lideri o dinamitzi aquests processos és fonamental.

### *Gestió de la comunicació i de les relacions interpersonals*

El debat que es generi ha de deixar espai per a la participació individual de tots els membres i promoure la participació de tots els integrants com a membres del grup. Això implica la necessitat de promoure dinàmiques grupals que permetin sempre un espai inicial de reflexió individual abans de passar al treball en grup. També requereix plantejar unes tasques en grup on tothom hagi de desenvolupar tant la funció de parlant com oient, és a dir una gestió de la comunicació on tots tinguin al mateix temps rols més actius i rols més receptius. Tot el que s'ha dit fins ara no pot ser operatiu si no es té en compte que la comunicació entre els membres del grup ha de ser fluida i ha de fomentar el vessant interpersonal.

Els aspectes fonamentals dins d'aquesta gestió de la comunicació lligada al bon debat i el que aquest representa dins de les comunitats de pràctica són els següents:

- La informació rellevant ha de ser compartida.
- Les opinions personals han d'estar raonades i argumentades per donar prou informació als interlocutors per poder debatre.
- Les intervencions / aportacions han de circular,

han de reprendre, recuperar, incorporar al fil de la conversa, es compararan, valoraran ...

- Han d'haver uns resultats que indiquen un progrés i un avanç i aprofundiment en el coneixement respecte al punt de partida de la discussió.
- Cal fomentar tant les relacions interpersonals i l'entusiasme dels membres del grup com les relacions i la implicació personal dels equips que en el si de la comunitat exerceixen funcions directives (per exemple, els equips directius o les coordinacions pedagògiques). Aquesta interrelació entre tots els estaments d'una comunitat, en aquest cas d'una escola, juga també un paper de primer ordre perquè, en definitiva, serà l'estament alt 'el que ha de facilitar l'estructura interna idònia perquè el procés de millora i innovació arribi a bon port.

### *Gestió del coneixement*

Molt lligat al punt anterior trobem la importància de la gestió del coneixement. Seguint Wenger (2004), i tal com venint apuntant, una comunitat de pràctica no és simplement una comunitat d'interessos. Es tracta d'una comunitat involucrada en una 'cosa' (objecte d'estudi), relacionada amb el seu camp d'experiència que té com a objectiu aprofundir en el seu coneixement pràctic de manera que repercuteixi directament en una millora de les seves pròpies pràctiques docents. I quan parlem de pròpies, ens referim a les individuals de cada docent com a les grupals, de tot el centre, sempre des de la perspectiva de com enriqueixo jo al centre i com m'enriqueix ell a mi.

Finalment, és molt important entendre que una comunitat de pràctica no és simplement un grup de persones que es reuneixen per interessos afins. En una comunitat d'aquest tipus, les persones se centren en la millora de la pròpia activitat a partir de la focalització en objectius específics. De la mateixa manera, també és molt important comprendre que aquest pas no és espontani i no té lloc pel simple fet d'erigir-se en grup de treball, necessita, com es fa patent, d'una estructura i d'un lideratge que permeti arribar a una 'mirada profunda sobre les pràctiques educatives del centre 'a partir de l'anàlisi de les experiències del seu professorat en contrast amb pràctiques d'altri així com amb les teories més actuals en investigació educativa.

### 3. EL PAPER DE LA PERSONA ASSESSORA PER PROMOURE PROCESSOS DE PRÀCTICA REFLEXIVA COL·LECTIVA EN EL SÍ DELS CENTRES ESCOLARS

Les idees exposades fins ara fan referència directa a les **capacitats autoregadores que necessiten les institucions per a erigir-se en autèntiques comunitats de pràctica**. Per a que això sigui possible, NO n'hi ha prou en dotar els centres d'autonomia per prendre decisions pròpies sobre el què i el com de la formació.

Des de la visió de l'anomenat *empowerment* o *empoderament*, hem d'entendre l'autonomia com una capacitat relacionada amb el nivell més alt de consciència, el metacognitiu, el qual fa referència al **control dels processos cognitius i socioafectius** que regulen l'aprenentatge. En aquest cas, l'aprenentatge s'entén com un procés de desenvolupament professional dins d'una organització, el qual està constituït indefectiblement per tres grans eixos: la professionalització interactiva, el desenvolupament individual i l'aprenentatge col·lectiu (Gather-Thurler, 2004).

Per a que l'organització reguli el seu propi funcionament d'aprenentatge, es fa necessari ajudar la institució a apropiarse dels procediments, estratègies i maneres de fer que li permetin la reflexió sistematitzada de les experiències dels diferents actors amb la finalitat de fomentar al llarg de la vida del centre **cicles reflexius complets**, individuals i col·lectius que els facin avançar en processos de millora, i això de forma autònoma.

Com s'aconsegueix això?

Quina és la tasca concreta de la persona assessora que pretén ajudar el centre a assolir el grau més alt d'autoregulació?

Detallem aquesta funció en els apartats que presentem a continuació.

#### 3.1 FER CONSCIENT AL GRUP-CENTRE DE L'ESTRUCTURA DE TREBALL QUE ES NECESSITA PER FACILITAR UN BON PROCÉS DE MILLORA

En primer lloc, la persona assessora ha de promoure en el grup-centre la presa de consciència del que és i del que implica un cicle reflexiu complert (avaluació diagnòstica, autoanàlisi, contrast, redescrípció, avaluació).<sup>1</sup> Això no s'aconsegueix només donant unes explicacions o instruccions del que el centre ha de fer.

Una estratègia que pot ajudar a la persona assessora és dur a terme una breu reflexió, tant amb l'equip directiu com amb l'equip docent sobre el que és i implica un bon procés de millora. Perquè aquesta reflexió sigui fructífera, s'hauria de plantejar de la manera següent:

- Es proposa una primera trobada conjunta amb la persona assessora, l'equip directiu i els equips docents per iniciar una reflexió al voltant de la pregunta següent:

*Què és per tu/per vosaltres un bon procés de millora?  
Quines fases té des del vostre punt de vista?*

La resposta a aquesta pregunta ha de ser, en primer lloc, individual i després en petit grup (a poder ser heterogeni); posteriorment es fa una posada en comú en el grup gran tot utilitzant una pissarra (digital, per exemple) per ajudar a plasmar el que el conjunt de persones que conforma un grup-centre pensa que és un 'bon procés de millora'.

- Un cop recollides totes les veus, tal com hem exposat, la persona assessora mostra de forma gràfica l'estructura que hauria de tenir aquest procés perquè ajudi a fer avançar més ràpidament en el coneixement pràctica (vegeu representació gràfica més avall). És molt important no 'obligar' a utilitzar aquesta estructura sinó que es tracta de que el grup-centre vegi per si mateix que la reflexió ordenada i sistematitzada pot ser molt beneficiosa. Per aconseguir aquesta presa de consciència lligada a un possible 'autoconvenciment', la mena

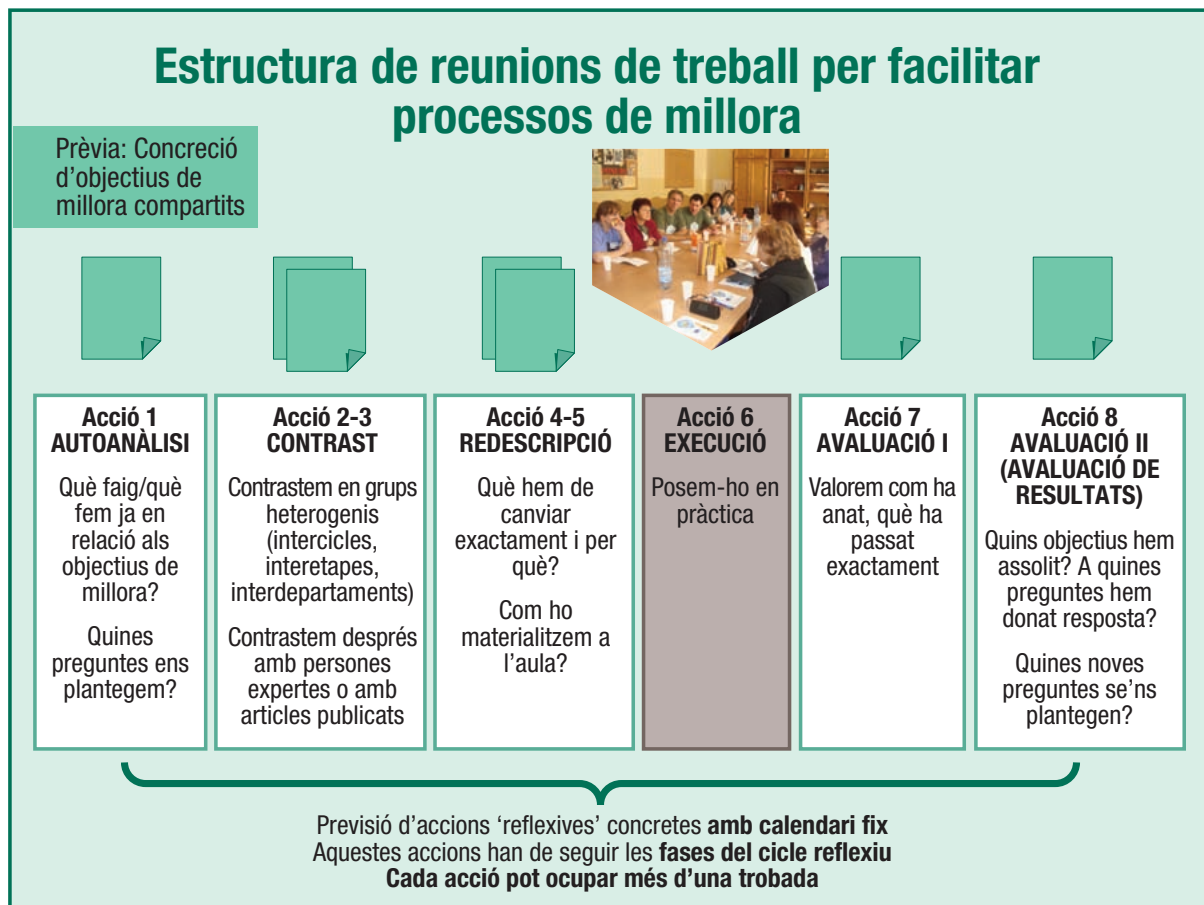
1. Per a una informació més detallada del que és un cicle reflexiu complert remetim a Esteve i Carandell (2009).

de preguntes que presentem a continuació poden ser de gran ajuda:

*Si compareu la vostra estructura amb aquesta, què veieu? Hi ha coincidències?*

que ens donen alguns centres que l'han utilitzat són les següents:

- és important planificar prèviament un seguit de reunions de treball;



*Què us crida més l'atenció? Per què?*

*Per què hi ha la imatge d'una classe aquí al mig?*

*Quin és per vosaltres l'aspecte més important d'aquest esquema? Per què?*

- c. Un cop fet aquest contrast i després d'haver escoltat i recollit les opinions de tothom, la persona assessora pot donar unes explicacions específiques sobre els avantatges que comporta aquesta estructura, en els termes que presentem a continuació:

#### EXPLICACIÓ

A què obliga aquesta estructura? Les explicacions

• aquestes reunions no han de ser sobre 'temes' sinó que han d'estar sempre lligades a aconseguir uns objectius concrets de millora, per tant, primer s'han de definir bé què es vol aconseguir (els objectius de millora), i això de forma realment compartida (vegeu al respecte l'apartat 3.2.);

• per això és important que cada reunió cavalqui sobre l'altra;

• cal també entendre que cada reunió té una finalitat específica de reflexió i que aquesta finalitat no va lligada a un tema concret i deslligat (com és la idea que es té en general de les reunions) sinó que té com a objectiu garantir la continuïtat d'un procés cognitiu que segueix una estructura refle-



xió-acció-reflexió;

- aquest procés de reflexió-acció-reflexió està molt definit i consta de tipus diferents d'accions: avaluació inicial o diagnòstica envers al punt de partida i en relació als objectius de millora, autoanàlisi, contrast, redescrípció i avaluació final (Esteve i Carandell, 2009);
  - no es tracta només de reflexionar sinó de passar a l'acció, és a dir, de portar a terme les decisions que es vagin prenent, perquè no hi ha innovació si no hi ha execució;
  - l'impacte de l'acció s'ha d'avaluar en termes de procés però també de resultats: en quina mesura s'han assolit els objectius de millora que estaven previstos
- d. Finalment, s'hauria de donar temps perquè el grup-centre pensés la millor manera d'adaptar aquesta estructura al seu context. Per això pot ser útil plantejar aquesta darrera qüestió:

*Com penseu que podeu utilitzar, adaptar i optimitzar aquesta estructura al vostre context?*

*Com representariéu la vostra estructura?*

Seguidament, se'ls hauria d'invitar a que plasmesin ells mateixos la seva pròpia estructura perquè quedés palesa per a tothom.

La plasmació gràfica de l'estructura del procés, com la que hem presentat, es pot convertir en una eina de mediació potent que pot utilitzar la persona assessora per fer visualitzar a les persones que s'inicien en aquests processos quins són els passos que han de seguir. Val a dir, però, que això no serà efectiu si la persona assessora es limita a passar l'esquema sense cap mena d'explicació. No es tracta de 'traspasar l'esquema' sinó de traspasar el 'control sobre l'ús d'aquesta estructura' al grup-centre. Per això suggerim seguir el procés de presa de consciència que hem presentat.

Un cop comentat l'esquema i el que significa, és necessari dotar al centre d'una mena de **pauta d'interrogació** que l'ajudi a fer un autoseguiment continuat del procés que està duent a terme. En l'annex 1 presentem una possible pauta per a l'autoseguiment del propi procés de millora que el grup-centre pot utilitzar

de forma autònoma, sempre i quan el compregui i el sàpiga utilitzar.

Com veïem en el punt b. de les explicacions en el quadre, és cabdal fixar-se en primer lloc objectius concrets de millora de forma compartida. Ens centrem en aquest aspecte en el següent apartat.

### 3.2 AJUDAR EL GRUP-CENTRE A ESTABLIR OBJECTIUS DE MILLORA CONCRETES I REALMENT COMPARTITS

Com dèiem, és necessària una acció prèvia o paral·lela a l'anterior: ajudar a establir objectius de millora realment compartits. Com s'aconsegueix això? Per ajudar al grup a fer-se seus els objectius, a viure'ls com a propis (encara que vinguin de dalt), es fa necessari 'escoltar totes les veus de forma ordenada'. Què vol dir 'escoltar totes les veus'? I què vol dir 'de forma ordenada'? Hi ha dues possibilitats.

#### EXEMPLE 1

Un primer exemple seria el cas d'un grup-centre en el qual s'hagués mínimament consensuat que l'objectiu de millora ha d'estar lligat a 'Metodologies per al treball competencial':

En aquest cas, es tractaria de la implantació del nou disseny curricular que, encara que potser no és un objectiu que vingui de les pròpies inquietuds, els membres del grup-centre se'l poden fer propi si els preguntem, primer de forma individual i després col·lectivament: *Què significa per a mi / nosaltres el treball per competències? Què són per a mi / nosaltres bones pràctiques competencials a l'aula?* Un cop identificades i plasmades en forma d'esquema les pròpies idees al voltant a l'objectiu, idees que sempre estan relacionades amb el coneixement tàcit de les persones, és el moment de plantejar dues preguntes cabdals, que són:

*Què fem de tot això? Què creiem que ja fem bé? Per què?*

*En què creiem que ens hauríem de centrar més i per què?*

Les respostes a la darrera pregunta conformen els objectius compartits de millora. I per tal que siguin més eficients els podem fer reconvertir en 'preguntes', a

2. Aquestes preguntes estan extretes de diferents assessoraments a centre on s'ha aplicat aquesta metodologia.

partir de la següent instrucció:

Ara queda plasmat de forma clara i concreta en què voleu avançar exactament. Podríeu dir ara per a cada aspecte o àmbit a **quines preguntes voleu trobar resposta?**

*Exemples de preguntes que resulten d'aquest procés són<sup>2</sup>:*  
Quina diferència hi ha entre l'avaluació que fem i l'avaluació per competències? Què fa que una activitat sigui competencial o no? Com es poden avaluar competències, quins són els paràmetres?

D'aquesta manera s'obliga a formular els objectius de millora no en termes d'aspectes o temes sinó en forma de preguntes: en tant que són preguntes, assegurem que són concretes (moltes vegades els objectius de millora estan plantejats de forma massa general); a més les preguntes concretes necessiten de respostes, i la cerca a aquestes respostes porten necessàriament a accions concretes.

La resposta al tipus de preguntes que hem plantejat ajuda a establir un vincle vivencial amb la pròpia representació de les coses perquè es tracta de **preguntes que interpel·len directament a les persones**, al seu propi saber i coneixement pràctic. D'altra banda, i això és molt important, aquestes preguntes ajuden a fer concretar el significat de conceptes genèrics com ara el de "competència" de tal manera que permeti al grup anar compartint gradualment la mateixa representació. L'estratègia que comporta l'ús de preguntes d'aquest tipus estratègia l'anomenem *esmicolament* (Carandell i Esteve, 2010). El plantejament de l'*esmicolament* propugna el diàleg entre una visió global i una visió específica: partint de visions globalitzadores obliga - a través de preguntes com aquestes - a passar a processos més analítics els quals han d'ajudar a cercar les petites unitats que configuren aquestes representacions genèriques.

L'estratègia de l'*esmicolament* es manifesta en aquest sentit com molt adequada. Per poder aplicar aquesta estratègia, és necessari no només fer una reunió prèvia amb l'equip directiu sinó també, com anem explicitant contínuament, una amb tot l'equip docent. Del contrari, es corre el perill d'escoltar 'només algunes veus'.

#### EXEMPLE 2

Es pot donar, però, el cas que resulti difícil consen-

suar un primer objectiu de millora. Aleshores la persona assessora hauria de promoure un primer procés d'acostament d'objectius i perspectives a partir de l'aplicació d'una seqüència interactiva com la que presentem en l'annex 2. Aquesta seqüència pretén fer emergir, en primer lloc, unes primeres inquietuds que gradualment s'hauran de perfilar com a objectius i preguntes de millora.

Com en el cas anterior, l'esmicolament es fa necessari perquè, com dèiem més amunt, fa concretar el que s'amaga el que hi ha darreria de 'les coses'. I si no emergeix el 'jo', serà difícil acceptar un objectiu de millora com compartit. En aquest sentit, hem d'entendre que els objectius individuals sempre estan inscrits en un paraigua comú que és l'objectiu grupal establert a partir de la dinàmica que apareix en la seqüència.

Com extraiem dels exemples presentats, la gestió de les dinàmiques grupals internes s'erigeix en un eix vertebrador per a l'acostament de mirades. Per això, és necessari que la persona assessora ajudi el grup-centre no només a prendre consciència de la seva importància sinó també usar-les de forma continuada de tal manera que ajudi a establir **nous hàbits de treball en equip** en el sí dels equips docents. Per això és important que les persones assessores no només les coneguin sinó que les **facin experimentar** en les reunions prèvies o primeres reunions que tinguin amb el grup-centre (equips directius + equips docents).

### 3.3 AJUDAR EL CENTRE A APLICAR ESTRATÈGIES DE DINAMITZACIÓ INTERNA COM LES QUE PRESENTEM CONTINUACIÓ DE FORMA RESUMIDA

Com veïem, una altra qüestió cabdal en relació a les pràctiques reflexives col·lectives és la necessitat de conjugar de forma estructurada i planificada el joc dialèctic entre el 'jo' i el 'nosaltres'. La relació entre l'individu i el grup és simbiòtica i s'ha d'entendre com una relació d'enriquiment: com enriqueixo jo al grup i el grup a mi. Per aconseguir aquest enriquiment, i tal com es fa patent en les seqüències interactives que hem anat presentant, és important partir sempre de les reflexions, inquietuds i preguntes individuals per contrastar-les amb les d'altres, posteriorment, s'ha de tornar de nou al jo (per identificar el valor afegit de les altres perspectives). El vertader treball de grup comença amb un **espai de reflexió o treball individual**, és a dir, donant veu al "jo", per

passar després al nosaltres en petit grup i finalment al gran grup (Carandell i Esteve, 2010).

D'altra banda, però, per a la gestió pròpiament de la dinàmica grupal interna cal tenir en compte quina és la millor composició del grup en relació a l'objectiu que es persegueix. En aquest sentit, es valorarà si és més adequat jugar amb constel·lacions heterogènies o homogènies.

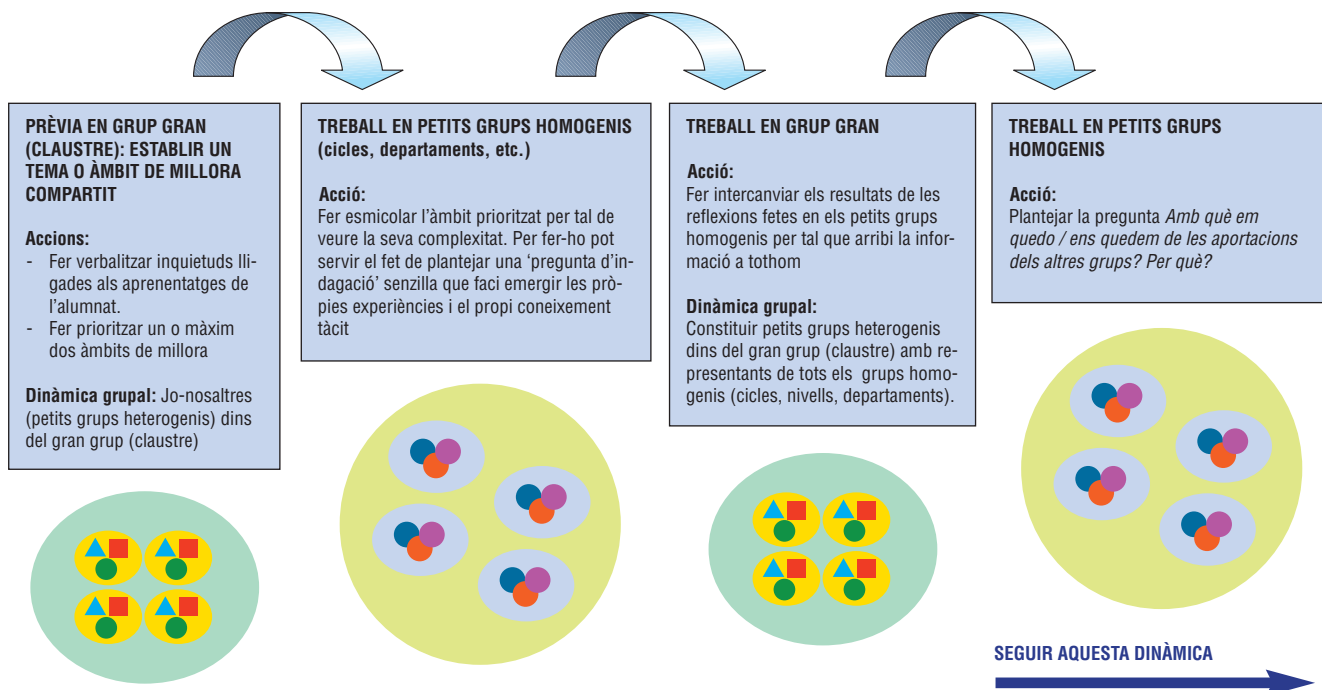
La primera dinàmica (grup heterogeni) permet fer emergir tota la riquesa que comporten les diferents visions; d'aquesta manera, es pot ajudar a afermar les relacions entre membres que pertanyen a àmbits i grups de treball diversos. Entenem que el treball amb grups heterogenis és molt necessari al principi d'un procés de millora grupal perquè ajuda a trencar endogàmies i a establir, per les raons exposades, noves relacions interpersonals.

Ara bé, no sempre s'ha de treballar des de la hetero-

geneïtat. Quan el treball proposat requereix un aprofundiment en algun aspecte específic del domini de coneixement, llavors és més útil que els membres del grup tinguin coneixement compartit i una base de complicitat. En aquest cas, és més aconsellable el treball en grups homogenis.

Per a ajudar el grup-centre a treballar amb aquesta diversificació de dinàmiques, presentem un segon esquema que pot servir per visualitzar el procés d'alternança de les constel·lacions grupals. Com en l'altre cas, es tracta que els membres del grup-centre s'apoderin de l'estructura de les dinàmiques grupals que la representació gràfica pretén mostrar. Per això, no n'hi ha prou, insistim, en traspasar l'esquema sense més sinó que la persona assessora ha d'endegar, com veïem en l'apartat 3.1. una seqüència formativa per al traspàs progressiu del control sobre l'esquema de dinamització, com la que presentem a continuació:

#### ESQUEMA DEL JOC DIALÈCTIC ENTRE GRUPS HOMOGENIS I HETEROGENIS, GRUPS PETITS I GRUP GRAN PER A AVANÇAR EN EL CONEIXEMENT PRÀCTIC DE FORMA COMPARTIDA



- a) En primer lloc, la persona assessora ha de fer-les experimentar en una trobada conjunta (persona assessora, equips directius i equips docents)
- b) Un cop experimentades, fer conjuntament amb el grup-centre una metareflexió sobre el què i el com d'aquestes dinàmiques així com sobre els avantatges que comporten per al treball en equip;
- c) Finalment, mostrar l'esquema l'esquema tot comentant-lo a partir dels resultats de la metareflexió.

cicles reflexius interns que els facin avançar en el coneixement pràctic de l'aula.

El més important és tenir en compte la situació concreta en la qual la persona assessora es troba quan arriba en un centre, i adaptar-s'hi. Conèixer el punt de partida per començar a canviar-lo és l'eix vertebrador de la seva tasca. Pensem que cada centre té la seva *Zona de Desenvolupament Institucional* i el fet d'identificar-la és clau per a l'assessorament des del plantejament sociocognitiu i de pràctica reflexiva col·lectiva que propugnem.

Quan es pretén promoure cicles reflexius col·lectius des de la visió de la comunitat de pràctica no hem d'oblidar que, en realitat, són dos els objectius que es volen assolir:

- a) D'una banda, un procés significatiu de canvi i transformació, sempre des de tres eixos:
  - les pràctiques a l'aula (la pràctica)
  - la mirada, les creences i les representacions (la cultura del centre)
  - les relacions interpersonals i organitzatives (la 'micropolítica' del centre)
- b) D'una altra, i no menys rellevant, afavorir que el centre esdevingui autònom al llarg del procés reflexiu col·lectiu, és a dir, que durant aquest procés arribi a apropiar-se de les eines o estratègies per regular el seu propi funcionament **de desenvolupament professional, grupal i individual**.

El conjunt d'accions específiques que pot endegar la persona assessora per promoure aquests processos i que hem presentat fa canviar necessàriament la mirada de la pròpia tasca assessora. Possiblement, això comporti en un primer moment alguns dubtes i algunes inseguretats. Tot i així, i essent fidels als principis que propugnem, 'si no hi ha crisi no hi ha moviment'. (Farró, Castain i Martí, 2008) No val, per tant, la pena iniciar un procés de reflexió interna en els equips assessors sobre el què, el com i el per què de la pròpia tasca assessora?

## 4. CONCLUSIÓ

La funció assessora des dels fonaments de la pràctica reflexiva assessora conté, com hem vist, un seguit d'accions que tenen com a objectiu principal la ajudar el centre a esdevenir una comunitat de pràctica reflexiva (crítica i col·lectiva). La raó d'endegar aquest camí és la constatació que s'ha fet des de diferents mirades sobre els processos de canvi en centres escolars: les escoles que aprenen són organitzacions que són capaces d'autoregular el seu propi procés de desenvolupament. Efectivament, segons les persones expertes en l'anàlisi d'aquest tipus d'escola, aquestes posseeixen una estructura interna sòlida i una gestió interna de la comunicació que permet als seus membres reflexionar de forma ordenada i sistemàtica de tal manera que aconseguen una construcció gradual de coneixement especialitzat a partir de l'intercanvi entre els diferents membres. En aquest sentit, les escoles es constitueixen per sí mateixes com un lloc d'aprenentatge per excel·lència, un aprenentatge col·lectiu i una professionalització interactiva lligada al mateix temps al propi desenvolupament personal de cadascun dels membres (Gather Thurler, 2004).

L'estructura interna de la qual parlem no es dona de forma espontània en totes les institucions. Creiem, però, que es tracta d'una estructura molt necessària perquè al llarg de la vida de cada centre tinguin lloc



## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

- Carandell, Z.; & Esteve, O. (2010). Construint coneixement de forma compartida. *Guix*, 366-367, 1971-1977.
- Esteve, O.; & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O.; Melief, K.; & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gather-Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management es a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, gener-febrer, número monogràfic.

Per citar aquest article:

Esteve Ruescas, O.; & Carandell Gottschwesky, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art3.pdf>

## ANNEX 1

### PAUTA D'INTERROGACIÓ PER A L'AUTO-SEGUIMENT DE L'ESTRUCTURA PER DINAMITZAR UN BON PROCÉS DE MILLORA

La pauta que es presenta esmicola els passos que hem de seguir si, com a col·lectiu, pretenem posar en marxa i desenvolupar de forma significativa, realista i sobretot ordenada un cicle reflexiu complert que ens porti a millores a l'aula i en el centre.

Veureu que es detalla cadascuna de les accions que són necessàries perquè aquest cicle arribi a pont port i aconsegueixi un procés de millora significatiu. Aquesta descripció tan detallada pretén ajudar a establir una estructura ordenada i sistemàtica que afavoreixi la realització del cicle reflexiu en el temps i permeti que el centre se l'apropriï per tal que perduri.

- Una **estructura ordenada** sobre la qual sustentar els debats que tenen lloc en les trobades per parlar de com avançar en la millora del centre.
- Una **sistematització** dels passos que poden ajudar a portar a terme l'elaboració i execució d'un bon pla de millora en el sí d'un centre (pla de formació, pla estratègic o altres).
- Una possible guia per **fixar els diferents ordres del dia** lligats a les trobades: es tracta d'un orde cronològic de les accions que ordenen les fases del cicle reflexiu
- Una possible guia per **fixar una temporització** lligada als objectius que estableixen les fases del cicle reflexiu

Per això aquesta guia presenta:

- Un ordre cronològic (estricte) de les quatre grans fases del cicle reflexiu : Anàlisi del punt de partida, Contrast, Redescripció, així com una fase lògica d'Avaluació.
- Una explicació detallada – també en ordre cronològic de l'1 al 18 – dels passos concrets relacionats amb cadascuna d'aquestes grans fases i que s'han de dur a terme per tal de potenciar una reflexió que realment faci avançar
- Una concreció de les dinàmiques grupals necessàries per a potenciar tant el pensament col·lectiu com l'individual a través del contrast sistemàtic i

organitzat de les diferents mirades. Aquesta concreció es fa visible a través de la formulació de les accions en primera persona del singular i del plural, o d'ambdues.

- Una formulació de les accions en forma de pregunta en primera persona que ha de servir per utilitzar aquesta pauta de forma autònoma, com a instrument per a l'autointerrogació i l'autogestió de la bona estructura d'un cicle reflexiu complert.

#### Preguntes-Guia

#### FASE 1 (AUTOANÀLISI):

#### EL MEU / NOSTRE PUNT DE PARTIDA

- Analitzem les nostres **fortaleses**?
- Analitzem el nostre **context**?
- Assegurem** que l'objectiu de millora és realment compartit? Per assegurar això fem els passos següents?
  - Em pregunto de manera **individual** quina és la meva representació de l'objectiu compartit?
  - Elaborem conjuntament** un mapa conceptual amb totes les idees i definicions relacionades amb l'objectiu per tal de tenir una **representació compartida** del mateix?
  - Contrasto** el meu punt de partida amb el mapa conceptual construït col·lectivament? Estem parlant del mateix? Compartim realment el llenguatge i el significat? Quines conclusions extraïem d'aquest contrast?
  - Analitzo/analitzem** les pròpies activitats d'ensenyament - aprenentatge relacionades amb l'objectiu compartit?
    - Per a què serveix l'activitat?
    - Quin tipus de procés d'aprenentatge desencadena?
    - Com reaccionen els alumnes?
    - Per què crec/ creiem que reaccionen així?
    - Com les percebo jo? Per què?
    - Com les percebem en el petit grup (intra-cicle, per exemple)?
    - Segons quins criteris he/ hem dissenyat aquesta activitat?

## ANNEX 2

### SEQÜÈNCIA FORMATIVA INTERACTIVA PER CONCRETAR OBJECTIUS DE MILLORA REALMENT COMPARTITS EN EL SÍ DELS CENTRES.

#### *De les meves inquietuds individuals a la concreció d'objectius de millora grupals*

La definició d'un objectiu realment compartit es desenvolupa a través d'un complex procés de concreció que comença amb la verbalització d'inquietuds individuals molt vivencials i poc especificades i ha de desembocar en la concreció d'objectius de millora grupals. Aquest procés és essencial per arribar a concretar les accions pedagògiques que han de portar a incorporar en el centre noves pràctiques o pràctiques enriquides, sempre tocant el nivell de les creences (en definitiva al 'canvi').

El procés consta de diferents fases que tenen lloc en l'ordre cronològic que especifiquem a continuació.

#### 1. LES MEVES INQUIETUDS

##### **Dinàmica grupal : Reflexió individual**

(Cadascú individualment escriu les seves inquietuds en un màxim de 4 i prioritza)

Instruccions: Quines són les meves principals inquietuds?

- 1- .....
- 2- .....
- 3- .....
- 4- .....

#### 2. CERCANT UN DENOMINADOR COMÚ

*Dinàmica grupal : Grups heterogenis (de diferents cicles, departaments, etc...) de 4 persones*

(Es recullen les inquietuds individuals de tots els membres i es fa buscar denominadors comuns. És un primer intent de cercar macrotemes o àmbits de co-

##### **Instruccions:**

- a) Conjuntament en el grup petit intenteu **agrupar** les diferents inquietuds d'una forma lògica per a vosaltres i
- b) També conjuntament, poseu un **títol** a cada grup.
- c) Recollim els diferents denominadors comuns i intentem trobar relacions lògiques entre ells, es a dir que de la pluja d'idees col·lectiva i de la primera organització feta en els petits grups, intenteu construir un mapa mental més enxarxat

(Es tracta de fer-los veure la tasca docent com a sistema complex)

- d) A partir dels diferents àmbits negociem, consensuem i argumentem aquell que pot ser més representatiu i prioritari per al nostre centre.

neixement més genèrics que ajudin a crear poc a poc un paraigua comú. Aquestes agrupacions amb els seus títols es recullen en forma de diagrama. Aquest serà el punt de partida per veure els diversos interessos que han sorgit, però d'una manera més organitzada i globalitzadora. I també servirà per veure que les inquietuds individuals responen a àmbits de coneixement comuns.

### 3. ESMICOLAMENT DE L'OBJECTIU DE MILLORA COMPARTIT: Plantejament d'objectius concrets de millora

#### INSTRUCCIONS

##### Reflexió individual

- a) Agafeu individualment l'objectiu de millora que heu negociat com a prioritari
- b) Planteja't ara de forma individual la següent pregunta:

**QUÈ IMPLICA PER A MI** .....

És molt important que concretis, que intentis ser exhaustiu, perquè això et donarà informació de la teva situació inicial:

*L'aspecte triat implica*

1) .....

2) .....

3) .....

##### Treball en petit grup

Recollim en **petit grup i després en el grup gran** les aportacions individuals i intentem construir un mapa que visualitzi en què volem avançar com a grup.

##### Reflexió individual

A partir d'aquesta representació gràfica, i de forma **individual** intento formular en forma de pregunta, quin podria ser per a mi, dins d'aquest **paraigua comú de grup**, el meu objectiu de millora, per a això em plantejo les preguntes següents:

- a. Estableix un ordre de prioritats: *Per on vull començar?*
- b. Formula objectius concrets de millora. Per a aquesta formulació et poden ser útils les preguntes següents:

*QUÈ VULL ACONSEGUIR AMB* .....

*PER A QUÈ SERVEIX* .....

*QUINES AVENTATGES APORTA* .....

## L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència

La evaluación de la formación del profesorado en el centro: la facilitación para la transferencia

The evaluation of in-service teacher training: the provision for transfer

**Pilar Iranzo García**, [pilar.iranzo@urv.cat](mailto:pilar.iranzo@urv.cat)

Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

### Resum

En aquest treball es remarca la importància de l'avaluació formativa al llarg del procés assessor i se'n tracten algunes complexitats inherents. Seguidament, es presenta una proposta d'instrumentació sobre com abordar l'avaluació diagnòstica, formativa, sumativa i diferida dels assessoraments, no des del punt de vista de «mesurar» punts de partida i d'arribada, sinó des d'una perspectiva netament formativa; és a dir, des del convenciment que no es pot acompanyar cap a la millora educativa sense construir coneixement situat amb motiu de l'apropiació del procés per part dels seus protagonistes i per a aquesta apropiació.

S'il·lustren instruments per a l'avaluació formativa del procés que recullen reflexions, sobretot del professorat.

### Paraules clau

Formació del professorat, avaluació formativa, instruments d'avaluació formativa, assessors de formació.

### Resumen

En este trabajo se remarca la importancia de la evaluación formativa a lo largo del proceso asesor y se tratan algunas complejidades inherentes. Seguidamente, se presenta una propuesta de instrumentación sobre cómo abordar la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y diferida de los asesoramientos, no desde el punto de vista de «medir» puntos de partida y de llegada, sino desde una perspectiva propiamente formativa; es decir, desde el convencimiento de que no se puede acompañar a la mejora educativa sin construir conocimiento situado con motivo de la apropiación del proceso por parte de sus protagonistas y para dicha apropiación.

Se ilustran instrumentos para la evaluación formativa del proceso que recogen reflexiones, sobre todo del profesorado.

### Palabras clave

Formación del profesorado, evaluación formativa, instrumentos de evaluación formativa, asesores de formación.

## Abstract

This paper highlights the importance of assessing training throughout the evaluation process and discusses some inherent complexities. Next, a proposal is presented for instrumentation that addresses the diagnostic, training, summative and deferred assessment of evaluation, not from the standpoint of "measuring" points of departure and arrival, but rather from an inherently training basis, i.e., based on the belief that improvements in education cannot be accompanied

without building contextual knowledge in order for learners to appropriate the process.

The paper illustrates instruments for a training-based assessment of the process that includes reflection, especially by teachers.

## Keywords

Teacher training, training assessment, training assessment instruments, training evaluators.

## 1. INTRODUCCIÓ

Després de tres dècades d'implantació generalitzada de la formació permanent del professorat a Espanya (MEC, 1989, 1990), un dels esforços actuals és sistematitzar una cultura avaluadora que impliqui el conjunt dels agents intervinents. De fet, l'avaluació de la transferència i l'impacte de la formació permanent és un dels temes importants de les agendes de les administracions educatives.

Es considera desajustada la relació entre la gran quantitat d'activitat formativa duta a terme en l'àmbit docent, sobretot en aquestes tres últimes dècades, i la visibilitat que té en la millora educativa (Imbernón, 2007). Davant d'aquest balanç d'«insuficiència», es pot dir que:

- No es poden presentar dades ni teories conclusives sobre la relació entre la inversió formativa i l'impacte que té a causa de la debilitat de la recerca avaluadora sobre l'eficàcia de la formació permanent i d'una ciència del canvi educatiu incipient.
- Hi ha hagut massa estímuls formatius: l'equilibri entre oferta i consolidació no s'ha escapat de la lògica consumista general. A més, el fet de no haver-los procurat durant els períodes econòmicament solvents és una oportunitat perduda perquè el caràcter restrictiu actual ho farà més difícil.

La planificació estratègica de la formació permanent funciona segons la lògica de «mercat incontinent» quan, com a «empresa» educativa que és, no aposta pels canvis iniciats i promoguts que vol veure consolidats als centres.

- El fet és que, ahora, s'ha assumit una certa inseparabilitat entre els canvis en educació i formació. Fins i tot s'hiperatribueix el canvi a la formació.
- El coneixement sobre la relació d'eficàcia entre les diferents modalitats de formació (cursos, assessoraments, grups de treball, etc.) i els canvis també són febles. Fins a la restricció econòmica actual s'avançava cap a formes cada vegada més autogestionades en les quals la implicació i la definició per part del professorat fossin més grans, encara que econòmicament impliquessin més gravàmens. Els assessoraments o la formació al centre es veuran afectats a la baixa per aquest context econòmic.

Altres reptes –en general– no resolts serien:

- L'oferta sense control de consolidació potser legitimaria un model de formació per a les etapes d'educació infantil i primària més rudimentari, i buscaria suport en la naturalesa instrumental de l'etapa, i més cultural en el cas de l'educació secundària, pel seu caràcter especialitzador, que hauria empobrit culturalment el model de docent



de les primeres etapes educatives i buidat de Pedagogia les de secundària.

- No s'ha establert cap cultura pedagògica que connecti realment formació, innovació i recerca, per molt que es pretén teòricament com a propòsit i model de formació.
- El dèficit de consciència sobre el procés d'emanipació i aprenentatge professional es podria evitar incorporant més participació a la metaavaluació de la formació:

«... las actividades que no se evalúan no son más valoradas por los profesores. La evaluación democrática facilita la 'apropiación' por parte de los procesos de formación.» (Marcelo, 1995, 405).

A Catalunya, el Pla marc de formació permanent del professorat 2005-2010 (Generalitat de Catalunya, 2005) plantejava com a eix nuclear anar més enllà de l'avaluació de la satisfacció dels professors respecte de les respectives experiències de formació i centrar-se en el que anomenava «avaluació diferida o a mitjà termini: els canvis reals que la formació provoca en les activitats a l'aula o en la gestió del centre.» (*ib.*, 5).

En les directrius dels plans de formació de zona del curs 2009-2010 es proposa la sistematització d'aquest objectiu i s'encarrega a l'aliança dels responsables dels plans de formació de centre, a la inspecció educativa, als serveis educatius de zona i als centres de recursos pedagògics de les zones educatives respectives, que duguin a terme l'anàlisi de la transferència de la formació permanent del professorat (Generalitat de Catalunya, 2009).

Aquesta proposta es presenta com una visió de conjunt sobre els elements que s'han de tenir en compte i com una invitació a adaptar-los a cada context per iniciar processos d'anàlisi de la transferència de la formació a la millora educativa. Es fa èmfasi a concretar els objectius de millora i els indicadors que en posin en evidència la consecució.

Iniciar una cultura d'avaluació de la transferència i l'impacte de la formació permanent es justifica –sobretot– pel que fa a augmentar la qualitat de la formació. Això inclou conèixer els mecanismes interns que intervenen entre els processos formatius i la pos-

sibilitat de traslladar la satisfacció, l'aprenentatge i el canvi de la praxi docent a la millora dels processos educatius que es desenvolupen als centres i a l'increment de l'èxit educatiu dels infants i joves de les nostres societats. Els factors facilitadors o obstaculitzadors d'aquesta translació, així com les coordenades professionals, culturals i organitzatives, són focus d'anàlisi fonamentals per comprendre quines són les aportacions de la formació. L'anàlisi reflexiva dels papers del professorat i del gestor de l'aprenentatge adult per a la millora dels formadors-assessors també és fonamental.

En aquest sentit, hi ha una tesi que ens agradaria incloure en aquesta revisió. Tots els intents de sistematització han de salvaguardar el valor del procés formatiu per sobre –o com a mínim paral·lelament– del control de les variables que en demostraran l'èxit. Seria infructuós professionalment i educativament centrar-se a buscar resultats i a recollir evidències abans que aprendre a desenvolupar processos transformadors que enriqueixin cultures professionalment debilitades per les poques oportunitats de treball conjunt orientat cap a la millora educativa. L'avaluació de la transferència de la formació és un propòsit altament ètic i, en conseqüència, el paradigma amb què s'articula a la pràctica ha de ser ecològic i sociocrític, que són paradigmes que pretenen fugir de les simplificacions.

En aquest treball es remarca la importància de l'avaluació formativa al llarg del procés assessor i se'n tracten algunes complexitats inherents. Després d'això es presenta una proposta d'instrumentació sobre com abordar l'avaluació diagnòstica, formativa, sumativa i diferida dels assessoraments, no des del punt de vista de «mesurar» punts de partida i d'arribada, sinó des d'una perspectiva netament formativa; és a dir, des del convenciment que no es pot acompanyar cap a la millora educativa sense construir coneixement situat amb motiu de l'apropiació del procés per part dels seus protagonistes i per a aquesta apropiació.

S'il·lustren instruments per a l'avaluació formativa del procés que recullen reflexions, sobretot del professorat. No es desenvolupa l'autoavaluació de l'acció assessora de formadors i assessors, per la qual els qui gestionen el procés formatiu, encara que sigui des d'una perspectiva de colideratge, augmenten la consciència a través de l'autoobservació i la narrativitat (Iranzo, en premsa).

## 2. LA COMPLEXITAT DE L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ

Fa poc Mateo (2000) plantejava que l'avaluació de la qualitat de l'educació i de l'acció docent dels professors és formalitzada de manera complexa i problemàtica, a més de conflictiva. És intervinguda per dificultats d'ordre divers: conceptuals; tècniques i metodològiques, relacionades amb la cultura avaluadora i de legitimació de l'avaluació, i deontològiques. Des d'una perspectiva àmplia, l'avaluació és el descobriment de la naturalesa i el valor d'alguna cosa... no és exactament cap recerca de relacions, cap inventari de la situació present ni cap predicció de l'èxit futur. Hi ha una mica de tot això, però només en la mesura que contribueix a entendre la substància, la funció i el valor de l'objecte avaluat.

La primera característica que cal aclarir és el focus o l'objecte: avaluació centrada en els resultats respecte a l'avaluació centrada en els processos. Perquè l'avaluació sigui fructífera han de confluir-hi tots dos.

Una altra característica que cal aclarir és la diferència entre avaluació i control (*ib.*). L'acció avaluadora és crítica i pretén oferir visions no simplificadores de la realitat. Possibilita la interpretació dels fets, diagnosticant en profunditat els problemes i implicant-hi els agents. La importància i l'essència rau en el fet que, si s'aplica bé, genera una cultura avaluadora que incideix en l'aprenentatge social de valors. El control és una obligació de la societat com a responsable de la regulació educativa exercida a través del poder polític: exigeix un grau important de simplificació perquè opera sobre la realitat instrumental. Així, per exemple, la valoració de la relació cost-benefici, necessària des del punt de vista de la sostenibilitat de qualsevol activitat, no es pot confondre amb l'atorgament del «valor» global d'un servei o entitat. La complexitat dels models avaluadors rau a generar, formalitzar i fer operatiu un sistema equilibrat i eficient que integri adequadament avaluació i control.

En contextos *d'avaluació de programes* avaluar és, segons Tejada (2007), assumir i desenvolupar un procés sistemàtic de recollida d'informació triangulant els agents informants, els mètodes i els instruments, per emetre valoracions sobre la bondat del que s'ha avaluat i orientar la presa de decisions en relació amb la millora de la pràctica. Tejada (1997, citat a Ruiz, 2006, 657 i seg.) fa referència a les set dimensions següents:

- a) Objecte de l'avaluació.
- b) Finalitat: diagnòstica, formativa o de procés, sumativa i d'impacte (a mitjà i a llarg termini).
- c) Moment avaluador: inicial, continu, final i diferit. De vegades es confonen les dimensions de finalitat i moment.
- d) Instrumentalització: referida a l'ús de metodologies i instruments concrets.
- e) Avaluacions interna, externa i mixta o complementària; autoavaluació, heteroevaluació i coavaluació. En l'assessorament interessa particularment l'avaluació interna; és a dir, la que fan les persones implicades en el programa, perquè facilita la presa de decisions i fa que sigui millor.
- f) El model paradigmàtic d'avaluació: el model sociocrític fa èmfasi en la presa de decisions, i alterna metodologies quantitatives i qualitatives. Les primeres, per tenir informació sobretot de l'impacte en els aprenentatges; les segones, de percepcions, valoracions, etc.
- g) Els referents (segons Tejada, 2007):
  1. Les finalitats definides pel context sociocultural, la política institucional i la política de formació.
  2. Les necessitats formatives del context immediat (individuals i grupals, expressades i percebudes): concretant-les en un programa, juntament amb els objectius, les accions que s'hagin de realitzar i la naturalesa dels processos d'intervenció.
  3. Els principis psicopedagògics de l'aprenentatge adult.
  4. Els participants (interessos, necessitats, expectatives, etc.).

Altres decisions avaluadores tenen alguna cosa a veure amb l'adscripció del programa formatiu com a programa social i amb el mateix objecte d'avaluació.

Fernández Sierra i Santos Guerra (1992) ja avisaven de la debilitat avaluadora d'activitats socials com ara l'educació, la sanitat, la cultura, etc., sobretot perquè està influïda per:



La definició complexa d'objectius avaluables a curt termini.

La definició d'avaluació, encara més complexa per als diferents implicats en una comunitat.

La gran inversió de temps i recursos humans.

La poca tradició d'avaluar projectes, de manera que es tendeix a avaluar les persones i, amb això, es promou la resistència cap a l'avaluació.

L'avaluació dels serveis socials té sentit si està inscrita en perspectives socials compromeses amb els destinataris i amb la millora permanent. Les avaluacions holístiques descarten la centralitat de les variables més fàcilment quantificables o operatives que poden considerar, per un afany d'objectivitat, aspectes menys rellevants i arribar a conclusions pobres, esbiaixades, errònies o enganyoses.

En tot cas, les *funcions de l'avaluació de programes de formació* serien:

- La millora general del servei.
- La creació d'una cultura avaluadora i democràtica.
- La construcció de coneixement sobre la «qualitat» de la formació.

El contingut de l'avaluació, el *què s'ha d'avaluar* en els programes formatius, pot recollir (Iranzo, 2009), entre d'altres, propostes com ara:

- a) L'avaluació segmentada de programes: enumera blocs de continguts dels quals s'ocupa l'avaluació de programes (Municio, 1992).
- b) L'avaluació del desenvolupament curricular i l'avaluació de l'ús d'una innovació (Model CBAM, Concerns Based Adoption Model, a Bolívar i Fernández Cruz, 1994).

### 3. COM ES POT AVALUAR FORMATIVAMENT EN ELS ASSESSORAMENTS EN CENTRES PER A LA MILLORA EDUCATIVA

La literatura científica sobre l'avaluació d'assessoraments «emergents» i col·laboratius (desenvolupats des de la lògica de la construcció progressiva i col·laborativa, en resposta al mateix procés) és escassa en comparació amb la de l'avaluació de programes (pro-

postes predissenyades des de lògiques –més– homogeneïtzadores).

Concebre l'assessorament com un procés emergent és aliar-se amb una avaluació «formativa» que serveixi de guia als participants i protagonistes del canvi. Això implica optar per una avaluació de mínims mantinguda: per tenir informació essencial sobre el desenvolupament del procés de forma continuada i «natural». Per exemple, activitats de reflexió sobre concepcions («què vol dir que hi hagi una bona convivència als centres?»), maners de fer («com sabem les maneres de resoldre conflictes que tenen els alumnes?») i actituds («què és el que més ens costa d'acceptar en les conductes disruptives?»). En aquest sentit, tendint a ser col·legiada, alternarà els nivells individuals i col·lectius per construir coneixement a partir de cada integrant en particular, i sobre el grup com a col·lectiu.

Les possibilitats de conèixer el valor, el mèrit i l'èxit o impacte últims del procés no s'esgoten i ens hem d'acontentar amb conèixer aquests termes en relació amb les intencions concretes de transformació (comprensiva, actitudinal o de l'acció). I encara més quan no ens posicionem ni en models comparatius (amb grups control) ni en models de discrepància (mesurant «matemàticament» les situacions d'entrada i de sortida): no sembla factible en la formació real. Encara que, sens dubte, els assessors «recullen» tots els senyals que evidencien canvis, armar un sistema argumental per «demostrar» la discrepància entre l'entrada i la sortida, tant individualment com col·lectivament, és difícil, sobretot, per tres raons:

1. En el cas dels assessoraments externs l'accés a informació verídica en la situació d'entrada és molt feble: es tracta d'una relació en fase d'inici, i habitualment el grau de privacitat del grup-centre respecte a l'assessor sol ser alt, mentre que el d'elaboració de la informació (a les mans del grup) és baix, per la qual cosa la informació és útil com a punt de partida per al treball però, tot i això, temptativa. En els assessoraments interns (per part d'orientadors o psicopedagogs) la privacitat i l'elaboració depenen, igualment, de la cultura més o menys col·laborativa de la institució i també s'ha de considerar la informació com a temptativa.
2. L'anàlisi de l'estat inicial, processual i final de les competències o del desenvolupament de les tasques professionals implicaria desplegar un aparell avaluador de tal magnitud que difícil-

ment es pot dur a terme perquè és inabordable en processos ordinaris.

- Finalment, l'assessorament com a oportunitat d'aprenentatge és un *input* més entre d'altres, i difícilment es pot «mesurar» quantitativament l'augment «competencial» que aporta específicament.

Els diferents focus de treball metodològics, organitzatius, culturals i axiològics, també marquen certs matisos en l'avaluació. En els assessoraments didacticometodològics (per exemple, per innovar en la metodologia de la lectoescriptura) és inevitable l'ús de criteris de discrepància competencial entre els moments inicials i els nivells més avançats de l'ús de la innovació d'acord amb la seva dimensió «tècnica». En el cas d'assessoraments culturals i organitzatius (per exemple per augmentar la participació dels alumnes i les famílies al centre educatiu), el focus de l'avaluació és l'augment de comprensió, la cultura col·laborativa i la resolució de problemes, relatius a com i en quina mesura el centre ha incorporat globalment el canvi com un recurs d'acció més.

És clau també tenir en compte l'impacte observat, pas a pas, en les respostes dels alumnes o d'altres agents destinataris de la «nova» acció, en qualsevol dels sentits planificats o emergits: són una part important de la possibilitat de transformació dels professors en els processos de formació i desenvolupament professional (Guskey, 1986, a Marcelo, 1995: 209; 2009: 13).

### 3.1. DEFINICIÓ I INSTRUMENTALITZACIÓ DE LA FASE DIAGNÒSTICA, LA FORMATIVA, LA SUMATIVA I LA DIFERIDA DE L'AVALUACIÓ DELS ASSESSORAMENTS

Totes les fases i els instruments responen al concepte d'*avaluació formativa*, ja que la informació que proporcionen dona «forma» als passos següents i els proporciona retroalimentació. A Iranzo (en premsa) es recullen, a més de qüestions generals com les que aquí es presenten, interrogants clau que acompanyen i faciliten el procés d'apropiació diagnòstica per part dels seus implicats.

A tall de síntesi, l'esquema següent recull continguts i instruments d'avaluació per a cada fase.

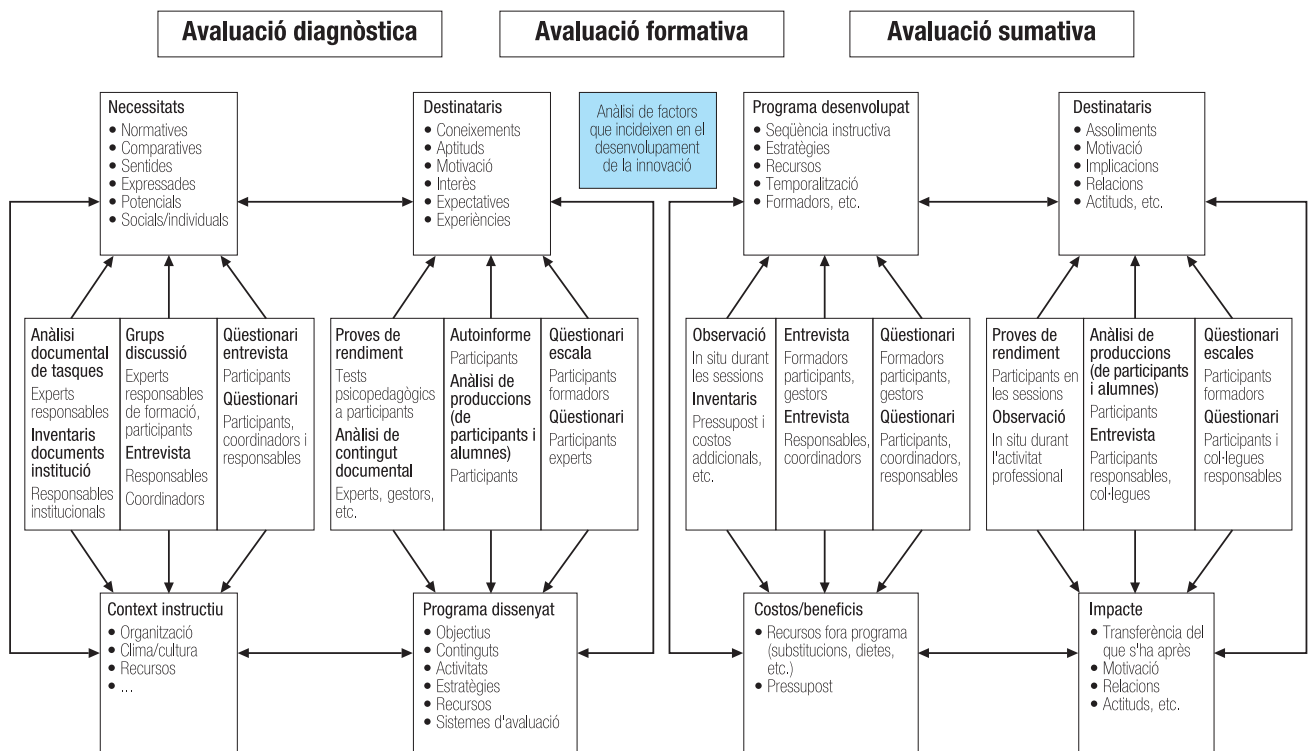


Figura 1. Síntesi del procés d'avaluació dels assessoraments. Font: Elaboració pròpia a partir de Tejada (2007).

### 3.1.1. AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA

S'accepta generalment que l'avaluació diagnòstica serveix per:

- Identificar característiques del context –general i instructiu– i de les necessitats formatives per crear el programa formatiu, mobilitzar nous recursos o reorganitzar els que ja hi ha, etc.
- Identificar les característiques dels participants: les dades biogràfiques com ara el sexe, l'edat i la personalitat; les aptituds generals i la història acadèmicoprofessional; els coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals. Amb això es poden establir els «grups» d'aprenentatge i reconèixer les «subcultures» intel·lectuals, actitudinals i motivacionals, procedimentals i organitzacionals. L'assessor extern sol fer-ho durant el desenvolupament.
- Identificar les característiques del context institucional: organització, clima, cultura, dinàmica institucional; recursos humans, funcionals i materials des de l'òptica de la seva suficiència, pertinència i disponibilitat. L'objectiu és analitzar i promoure els recursos i la maduresa per a les tasques i el procés, orientant la composició dels agrupaments de professors en funció del coneixement i la disposició que tinguin (saben - no saben; volen - no volen').
- Valorar la pertinència del projecte d'assessorament en termes, sobretot, de la coherència interna entre objectius, continguts, estratègies, recursos, etc.

Com s'avalua diagnòsticament?:

- Qui avalua? Encara que les activitats d'avaluació diagnòstica siguin, al principi, dissenyades per la persona assessora, és convenient que el tractament de la informació (el buidatge, la síntesi, la representació i la valoració) es faci com una activitat «natural» de les sessions de treball, individualment, per grups i col·lectivament per promoure la socialització del coneixement que en resulti.
- En quin moment? És convenient que sigui en les situacions compartides entre assessor i assesso-

rats: per més que aquesta decisió impliqui dedicar temps d'assessorament, sol desembocar en una consciència i una implicació més grans que si es fa fora.

- Mitjançant quin procediment? Es parteix del principi de triangulació instrumental per activar la comprensió sobre les necessitats o les situacions problemàtiques del context instructiu i general. En els assessoraments de tipus didacticometodològic, l'objecte serà l'anàlisi individual i col·lectiva dels conceptes i teories explicatives que sostenen la pràctica, la reflexió sobre les pràctiques a les aules, l'ús de materials, les expectatives de resultats i les exigències curriculars, etc. En el cas d'assessoraments axiològicoculturals, l'atenció s'ha de posar més aviat en les creences, els prejudicis, les imatges, les experiències prèvies sobre temàtiques afins al canvi planificat, etc. A més, s'ha de tenir en compte que s'ha d'operar de manera pausada perquè, d'aquests elements, els que importen per a la transformació són –la majoria de les vegades– poc conscients i «presentables» i tenen nivells de privacitat elevats.

Les línies generals establertes en l'esquema global de l'avaluació (figura 1) s'il·lustren ara amb instruments que van resultar útils en els nostres assessoraments.

#### **Exemple 1. Avaluació diagnòstica de conceptes, pràctiques i criteris curriculars en l'àmbit de l'alfabetització constructivista**

L'avaluació diagnòstica possibilita, d'una banda, discernir entre els models «desitjables» i les realitzacions manifestes a les aules, així com plantejar preguntes sobre el paper del professorat en l'ensenyament de la lectoescriptura i palesar la diversitat de models docents; de l'altra, permet debatre sobre l'atenció a la diversitat en una etapa, la infantil, no obligatòria a Espanya, per salvaguardar el dret dels infants que accedeixen a l'etapa primària sense un coneixement finalitzat en aquest àmbit. També serveix per augmentar la consciència sobre la funcionalitat dels aprenentatges i l'ús de materials reals.

Avaluació diagnòstica dels conceptes *llegir i escriure*

1. Amb quin d'aquests conceptes relacionaríeu el que enteneu per llegir? Escolliu-ne tres i ordeneu-los segons el vostre criteri:

LLEGIR ÉS:

- **Descodificar i interpretar grafies:** associar les grafies amb els sons corresponents
- **Oralitzar textos:** dir en veu alta el que està escrit
- **Comprendre** el contingut i les intencions d'un text
- **Elaborar** significats a partir d'informacions donades
- **Tenir el plaer** de conèixer i imaginar

ESCRIURE ÉS:

- **Transcriure** la llengua oral o **associar sons** amb grafies
- **Executar correctament els grafismes** propis del codi
- **Expressar** vivències
- **Elaborar un procés de composició** amb intencions i passos determinats
- **Comunicar-se**

2. Quines diferències importants creieu que hi ha entre l'etapa d'educació infantil (3-6) i el cicle inicial de primària quant a:

a) La lectura

b) L'escriptura

3. Quins penseu que han de ser els materials per aprendre a llegir i escriure al parvulari i al cicle inicial d'educació primària?

4. Creieu que els infants han d'acabar l'etapa d'educació infantil (3-6) sabent llegir i escriure?

**Quadre 1.** Avaluació diagnòstica sobre conceptes i pràctiques de lectoescriptura.

**Exemple 2.** Qüestionari de cultura de centre a l'inici de l'assessorament:

QÜESTIONARI DE CULTURA EN L'ASSESSORAMENT

1. Quins projectes d'innovació heu desenvolupat i sobre quins temes?
2. Quins motius us van portar a pensar en un treball com aquest?
3. Quines activitats dissenyeu junts? \*(se'ls demana que posin exemples i proposin diversos criteris orientadors).
4. Us sentiu autònoms com a centre per canviar processos curriculars? Què us ho pot dificultar o impedir?
5. A qui beneficiarà aquesta innovació? De quina manera? \*(es proposen focus concrets).
6. Com penseu que reaccionaran davant de la possible innovació els pares, els alumnes, els companys d'altres centres, l'Administració...
7. Com penseu que s'aconseguirà la implicació dels professors de CI (Cicle Inicial), CM (Cicle Mitjà) i CS (Cicle Superior) en aquesta innovació que es preveu molt centrada en l'EI (Educació Infantil).

**Quadre 2.** Qüestionari de cultura de centre a l'inici de l'assessorament sobre lectoescriptura constructivista.

**Exemple 3.** Valoració de la situació problemàtica objecte de l'assessorament, així com de les causes que l'estan afectant, i diferenciació del que es vol o no fer públic en un moment inicial del procés de canvi.

Feu, segons el vostre criteri, una llista sobre:

- Tres coses que s'estan fent bé.
- Tres que no s'estan fent bé.
- Tres causes de l'estat actual de la situació problemàtica que podríeu dir públicament.
- Tres que preferiríeu no dir ara públicament però que segons la vostra opinió afecten de forma important la situació.

**Quadre 3.** Autovaloració pública i privada de la pràctica relacionada amb l'assessorament.



**Exemple 4.** Es tracta de pautes de diagnòstic de coneixements sobre lectura i escriptura dels alumnes a les aules, si es vol des de parvulari 3. Serveixen, des de l'inici del procés, com a recurs per detectar rendiments nous associats al model explicatiu que sustenta la innovació.

<p>Els coneixements previs dels alumnes</p> <p>Detectar els coneixements previs dels alumnes implica considerar els que es refereixen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'estructura del nostre sistema d'escriptura (relacions so-grafia).</li> <li>- La seva funció (situacions en les quals s'escriu, per a què serveix escriure i llegir, tipus d'escrius).</li> <li>- La forma (disposició de les lletres, traços, tipus de lletres, distribució al paper, etc.).</li> </ul> <p><u>Activitats d'avaluació lectora</u></p> <p>Orientacions generals per a tots els nivells i exercicis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caldrà dialogar amb els infants per descobrir no només què saben, sinó també per què o com ho saben, i què poden arribar a fer amb el nostre ajut.</li> <li>• Cal anotar les respostes dels infants, així com altres aspectes rellevants del moment de la resolució de les activitats.</li> </ul> <p>1. <u>Què es pot llegir?</u> (avaluació de coneixements relacionats amb l'estructura de l'escriptura i amb la forma)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Col·locar la col·lecció de fitxes següents (ampliades i presentades individualment) desordenades sobre una superfície àmplia.</li> </ul> <table border="1"> <thead> <tr> <th>215</th> <th>ME</th> <th>per</th> <th>my</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mantega</td> <td>AAAA</td> <td>A</td> <td>Æ½&gt;P</td> </tr> <tr> <td>Mes</td> <td>4</td> <td>de</td> <td>MSQT</td> </tr> <tr> <td>PATATA</td> <td>j</td> <td></td> <td>mmmm</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidar els infants a fer dos munts: les que es poden llegir i les que no. I ens abstenem de fer cap comentari.</li> <li>• Una vegada feta la classificació, cal demanar-los que confirmen les decisions anteriors, que</li> </ul>	215	ME	per	my	Mantega	AAAA	A	Æ½>P	Mes	4	de	MSQT	PATATA	j		mmmm	<p>les mirin una altra vegada una per una i ens expliquin les raons que tenen: per què es pot llegir i per què no?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularment s'hauran de registrar les opinions i els arguments que tinguin quant a:</li> <li>- La quantitat de grafismes que exigeixen a un text per considerar-lo escriptura.</li> <li>- La composició de l'escrit. Lletres iguals, lletres diferents, etc.</li> <li>- La tipografia dels signes gràfics: quins es poden llegir i quins no.</li> <li>- La diferenciació entre lletres i números.</li> </ul> <p>2. <u>Per a què serveix escriure/llegir?</u> (avaluació de coneixements relacionats amb la funció de l'escriptura/lectura)</p> <p>Si es tracta d'un grup gran, s'ha de preguntar als infants «per a què serveix escriure» i «per a què serveix llegir». S'han d'enregistrar les respostes i classificar-les en funció d'aquests tres criteris (es pot fer a partir d'una taula):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les relacionades amb l'escola (exemple: saber les lletres, sortir al pati, etc.)</li> <li>• Les relacionades amb la vida adulta (exemple: quan siguem grans i puguem fer factures...)</li> <li>• Les relacionades amb la comunicació (exemple: escriure una carta...)</li> </ul> <p>3. <u>Coneixements d'usos i formats de la llengua escrita</u> (avaluació de coneixements relacionats amb la funció, les tipologies textuals i els indicadors tipogràfics).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar textos de tipologia diversa: una cançó, un anunci publicitari, una recepta, un mapa del temps, una notícia del diari, una programació televisiva, etc.</li> <li>• Mostrar els textos d'un en un, i preguntar què són i com ho saben.</li> </ul>
215	ME	per	my														
Mantega	AAAA	A	Æ½>P														
Mes	4	de	MSQT														
PATATA	j		mmmm														

Quadre 4. Coneixements previs sobre lectura i escriptura. Basat en Maruny et al. (1995) i Julià (1995).



### 3.1.2. AVALUACIÓ FORMATIVA

És un tipus d'avaluació summament important per construir coneixement i regular i validar les estratègies del procés formatiu; tot i que, paradoxalment, és la més desconeguda. S'anomena *avaluació formativa* perquè dóna forma i il·lumina un procés que, si no, es desenvolupa a cegues mentre se segueix un pla predeterminat que pot adequar-se o no a les necessitats canviants del context (Tejada, 2007, 426 i seg.). Part de la dificultat que té rau en el tractament d'informació qualitativa, davant de resultats difícilment quantificables. En tot cas, remet a l'actitud i a la capacitat de ser sensible a les demandes i les característiques del context, al mateix temps que informa sobre aquestes.

Les qüestions rellevants segueixen criteris similars als de l'avaluació diagnòstica, si bé atenen el procés en marxa i, per tant, la interactivitat entre els elements del sistema de canvi:

- Quin curs segueixen els continguts; com es presenten i com es tracten; així com la qualitat, l'adequació, l'actualització, la comprensió i l'aprehensió que tenen.
- Utilitat i aplicació a les aules i a l'organització del centre dels acords presos i els temes tractats.
- Infraestructures.
- Dinàmiques socials.
- Estratègies formatives.
- Participació.
- Relació i col·laboració.
- Treball autònom.
- Transferència a les aules o al centre.
- Dificultats, interrogants i resistències més persistents.
- Formes de solució, etc.

Com s'avalua formativament? Els instruments presentats a continuació faciliten la reflexió tant de l'assessor com dels professors (pautes de reflexió i autoinformes) i, en tot cas, triangulen la valoració del procés entre agents.

**Exemple 1. Metaanàlisi o autoinforme del procés d'assessorament elaborat per la persona assessora.**

1. Com s'està concretant o s'ha concretat la demanda d'assessorament? (per una proposta de la persona assessora, de l'equip o en un procés de negociació conjunta).
2. Quin tipus de dinàmica s'està creant o s'ha creat sobre això: amigabilitat, consens, conflicte, dissentiment, negociació, etc.?
3. Característiques del contingut de l'assessorament: nombre de temes-demandes, amplitud o concreció, etc.
4. De quines informacions dispo en relació amb l'equip i el centre? Són suficients? Quines fonts d'informació estic utilitzant o he utilitzat? Quines altres podria utilitzar?
5. Quina idea m'estic fent o m'he fet del centre, de la demanda i de la meva intervenció?
6. Com estem duent o s'ha dut a terme la concreció del pla de treball, i la delimitació de les meves tasques i les del grup? (a partir de la meva proposta, la de l'equip o d'un procés de negociació conjunta).
7. Quines relacions estic establint o he establert amb l'equip directiu, la persona coordinadora de l'equip i l'equip? Com en valoro la implicació en el procés de treball?
8. Intervencions efectuades en relació amb:
  - La definició del pla de treball
  - La preparació i el desenvolupament de les reunions
  - La presa de decisions
  - Els papers desenvolupats
  - L'avaluació
  - La reorientació del treball
  - La resolució de conflictes
  - La coordinació de l'equip
  - L'aplicació dels acords presos
9. Quins problemes bàsics m'estic trobant o m'he trobat? Com els estic solucionant o he intentat solucionar-los?
10. Com valoro la meva intervenció? L'equip ha millorat amb la meva intervenció respecte de la situació inicial? En quins aspectes? En quin sentit modificaria la meva intervenció?
11. Altres.

Quadre 5. Pauta per a l'anàlisi del procés d'assessorament. Adaptació de Del Carmen (1999, 165).

**Exemple 2. Autoinformes per al professorat o altres agents implicats**

2.1. Autoinformes oberts: a partir d'una pregunta genèrica, el professorat realitza una valoració personal; la seva anàlisi farà ressaltar globalment el to, les paraules clau, elements positius/millorables de la dinàmica establerta, elements que aporten satisfacció /insatisfacció de tal valoració, etc.

*Què us està aportant aquest assessorament*

**Quadre 6. Autoinforme processual genèric sobre l'assessorament.**

2.2. Autoinformes delimitats: valoració oberta en la qual es regulen qüestions. Aquest exemple usat en un procés d'assessorament amb metodologia de recerca-acció cooperativa pot servir també per a moments finals.

Projecte ARIE-05: La millora de la funció directiva en centres amb un alt grau de diversitat i en contextos de dificultat: treball en xarxa per formar una zona educativa de col·laboració (zona educativa de Tarragona oest).

Autoinforme (abril-2007)

Expliqueu de manera pròpia, és a dir, personal, què us està aportant la participació en el projecte ARIE-05. Argumenteu suficientment les idees, tant respecte als aspectes positius com als millorables o a línies que voldríeu desenvolupar en un futur.

Aquesta valoració servirà per a un triple objectiu: reflexionar junts sobre com estem desenvolupant el projecte; presentar la memòria a l'AGAUR, entitat que va aprovar el projecte ARIE-05, i recollir arguments per demanar suport a l'ICE-URV i a l'Ajuntament de Tarragona.

Com vam veure en el projecte inicial, l'autoinforme és un instrument de recollida d'informació valorativa sobre la dinàmica i l'impacte en les formes de fer i d'entendre la funció directiva en els vostres centres.

Encara que és un document d'estructura oberta, no us oblideu de parlar sobre com valoreu el treball fet en quatre àmbits:

- **Coneixements, habilitats, actituds**, sobre l'autoavaluació del vostre centre, les característiques dels centres inclusius, el treball en xarxa amb altres centres de la zona.
- **Què us ha aportat més satisfacció i quins aspectes considereu més difícils** sobre l'autoavaluació del vostre centre, les característiques dels centres inclusius, el treball en xarxa amb altres centres de la zona.
- **Quina utilitat i impacte veieu a curt, mitjà o llarg termini** del treball «autònom» de col·laboració entre centres per millorar la funció directiva.
- **Altres aspectes que vulgueu comentar**

**Quadre 7. Autoinforme de valoració d'un procés de recerca-acció sobre la funció directiva en centres inclusius. Iranzo, Barrios, Tierno (2007).**

**3.1.3. AVALUACIÓ SUMATIVA**

Entre les subavaluacions que s'analitzen (diagnòstica, formativa, sumativa i diferida), aquesta és la que no se sol passar tant per alt. Acostuma a ser quantitativa i consistent per emplenar qüestionaris (escales de Likert) que valoren el grau de satisfacció associat a diversos ítems que les entitats organitzadores de formació tenen estandarditzats i, principalment, referits als resultats esperats. S'han de reconèixer tres tipus de resultats finals: els immediats o assoliments, els impactes i els costos (Tejada, 2007, 436). S'avalua sumativament per:

- Verificar la consecució dels objectius del procés tant previstos com no previstos en relació, sobretot, amb els participants.
- Valorar l'impacte del procés.
- Verificar la vàlua del procés amb vista a la satisfacció de necessitats.

Quan s'analitzen els *assoliments* o la consecució d'objectius, es poden utilitzar criteris o indicadors sobre canvis conceptuals, procedimentals, actitudinals; el grau de satisfacció d'expectatives, la motivació, les millores relacionals, l'autoimatge i l'autoconcepte, etc. Analitzar l'impacte remet a l'actuació personal, professional i institucional i, amb això, a si s'han sa-

tisfet les necessitats articulatòries del procés, i si hi ha una transferència del que s'ha après i canvis significatius en l'actuació personal i professional.

Una referència obligada sobre la transferència de la formació és el model de Kirkpatrick (1998) i Kirkpatrick (2006) sobre aquests quatre nivells d'avaluació:

- La reacció dels participants o el grau de satisfacció amb la formació rebuda.
- L'aprenentatge efectuat o les noves competències desenvolupades pels participants gràcies a la formació.
- La conducta dels participants en el lloc de treball, és a dir, la transferència dels aprenentatges fets in situ. El desenvolupament institucional condiciona la transferència del que s'ha après.
- El grau d'impacte en l'organització o els efectes que la formació genera en les diferents àrees de l'organització. Inclouria l'impacte en la millora dels aprenentatges dels alumnes.

Avaluar els costos significa valorar els beneficis i l'efectivitat. Si un canvi requereix més esforç del que es disposa, la regulació l'ha de fer sostenible o no s'arribarà a consolidar mai i, en aquest sentit, fer-lo factible és part important del desenvolupament de la innovació.

Com s'avalua sumativament? Cabrera (1987 a Tejada, 2007) planteja que són necessàries tant l'avaluació intrínseca com l'extrínseca. S'ha d'atendre també la multiinstrumentalitat i la triangulació per recollir la informació més conclouent possible sobre el resultat final en els tres macroobjectes tractats:

- els assoliments obtinguts pels participants i pel mateix procés
- els efectes produïts en els contextos d'actuació
- els costos

Com hem vist en la figura 2, per avaluar els assoliments dels participants quant a coneixements, el més

apropiat serà fer servir proves de rendiment i anàlisi de produccions; per examinar l'assoliment en motivació i interessos, satisfacció d'expectatives, implicació i compromís, relacions i actituds, som partidaris d'autoinformes *ad hoc* oberts que recullin sense cotilles aspectes d'elaboració personal sobre el procés i el que s'ha après.

Quant a l'impacte, l'observació, les entrevistes i els qüestionaris, així com l'anàlisi de produccions d'alumnes i professors (documents curriculars) i el seguiment dels acords presos seran l'objecte principal de l'anàlisi de la transferència: transferència a les aules del que s'ha après i evidències en l'aprenentatge dels alumnes (de competències curriculars i, per tant, previstes, i també d'interessos, actituds, accions emergents, i menys previstes o buscades); transferència de l'estil de treball a l'àmbit relacional dels professionals de la institució i comunitat (estat motivacional, i actitudinal per consolidar els canvis iniciats), i transferència en forma d'acords organitzatius.

Quant als costos, s'ha d'analitzar aquest aspecte amb els implicats, fonamentalment, en relació amb la percepció de sostenibilitat, creativitat en l'amortització de recursos i optimització de temps; també analitzant documents i entrevistant o realitzant qüestionaris, sobretot, amb els responsables de la direcció i coordinació del centre per observar el pressupost i els recursos invertits tant dins com fora del procés i establir les relacions de cost-efectivitat i cost-benefici.

#### Exemple 1.

Es va demanar al professorat que participava en cursos de formació sobre lectura i escriptura constructivista que se centrés en l'avaluació sumativa, en el procés de canvi i en les raons i moments d'aquest, així com en el procés al centre respectiu. Se'ls van requerir mostres concretes de les aportacions que havien fet. Les dades es van representar en mapes conceptuals de proposicions. Aquests instruments també van servir per a l'avaluació diferida i van incorporar preguntes rellevants sobre el procés de canvi en curs o en consolidació. El document facilitat va ser el següent:

CONTINGUTS DE LA PAUTA DE VALORACIÓ ESTÀNDARD *Els que considereu més importants en la vostra innovació	PENSAMENTS ANTERIORS O AL PRINCIPI DE LA FORMACIÓ	DOMINIS O PENSAMENTS ACTUALS (en el moment final)	COM I QUAN HI VA HAVER CANVI
(...)			
<p>*A més, seria positiu que aportéssiu aspectes dels vostres contextos institucionals en relació amb la proposta d'innovació:</p> <p>a) les actituds positives o negatives en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-l'àmbit educatiu</li> <li>-l'equip de cicle</li> <li>-l'equip directiu</li> </ul> <p>b) mostres o exemples concrets d'aquestes actituds</p>			

Quadre 8. Valoració dels factors de canvi i de l'impacte de la formació. Iranzo (2002a). Adaptat de Bolívar (1994, 213).

### 3.1.4. AVALUACIÓ DIFERIDA

Als tres processos anteriors, s'hi ha de sumar l'avaluació diferida que informa, a través de pistes similars a les recollides per a l'avaluació sumativa, dels fruits del procés de canvi des d'una perspectiva no estrictament de curt termini, sinó estesa en el temps i, per tant, també a mitjà i llarg termini. Crear l'hàbit de concretar formes d'avaluació diferida o seguiment

dels processos iniciats o consolidats és una bona pràctica.

Formes adequades serien els grups de discussió entre diferents agents implicats en la innovació (professorat, famílies, equips directius, alumnat, si es considera convenient, etc.), les observacions de la pràctica, les entrevistes grupals i els qüestionaris a informants clau.

## 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bolívar, A. (1994). Reconstrucción. A L. M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, pp. 237-265.
- Bolívar, A.; Fernández Cruz, M. (1994). Un modelo/estrategia para evaluar y facilitar el proceso de cambio: el CBAM. *Bordón*, (46), 2, pp.133-144.
- Carmen, Ll. del (1999). El trabajo en equipo: aspecto básico para la innovación en los centros. A I. Soler i Gallart & C. Monereo Font (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp. 153-166
- Fernández Sierra, J.; & Santos Guerra, M. A. (1992). *Evaluación Cualitativa de Programas de Educación para la Salud*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Generalitat de Catalunya (2005). *Pla de formació Permanent 2005-2010*.

- Generalitat de Catalunya. (2009). *Pla de Formació de Zona 2009-2010*. Obtingut de: <http://www.xtec.cat/crp-montcada/formacio/transferencia%20formacio.pdf> (Consultat: 2-2-2011)
- Imbernón, F. (2007). *La formación del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. 10 ideas clave (col.1.). Barcelona: Graó.
- Iranzo, P. (2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus Ediciones-El Cobre.
- Iranzo, P. (En prensa). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis
- Iranzo, P.; Barrios, C.; Tierno, J. M. (2007). *Memoria Proyecto ARIE-05: La mejora de la función directiva en centros con un alto grado de diversidad y en contextos de dificultad: trabajo en red para conformar una zona educativa de colaboración (Zona educativa de Ponent de Tarragona)*.
- Julià, T. (1995). *Encetar l'escriure. Per a un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*. Dossiers, (50), (col.1.). Barcelona: Rosa Sensat.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L., Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles (3ª ed.)*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo Profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20.
- Maruny, L.; Ministrál, M.; & Miralles, M. (1995). *Escribir y leer*. Zaragoza: Edelvives; MEC (Vol. 2).
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE UB; Horsori.
- Ministeri d'Educació (MEC). (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*.
- Ministeri d'Educació (MEC). (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español. (LOGSE)*.
- Municio, P. (1992). La evaluación segmentada de los programas. *Bordón* (43), 4, 375-405
- Ruiz, C. (2006). Evaluación de la formación. A J. Tejada i V. Giménez (Coords.) *Formación de formadores. (Escenario Aula: 2006)*, pp. 649-701. Madrid: Thomson.
- Tejada, J. (2007). Evaluación de programas. A J. Tejada i V. Giménez (Coords.) *Formación de formadores. (Escenario Institucional. Vol. 2)*, pp. 391-465. Madrid: Thomson.

Per citar aquest article:

Iranzo García, P. (2011). L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 36-49



## Aprendre per ensenyar

Aprender para enseñar

Learning in order to teach

**Joana Lladó Ballester**, [jllado@dgadmedu.caib.es](mailto:jllado@dgadmedu.caib.es)

Inspectora d'Educació de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears.

### Resum

L'article es refereix a la importància de la formació permanent del professorat, en consonància amb les exigències de la societat actual i d'acord amb les demandes del mateix sistema educatiu. S'insisteix, igualment, en la necessitat de fer arribar a l'aula les innovacions i els canvis derivats de la formació rebuda per part dels professionals de l'educació. S'exposen alguns dels canvis que es consideren fonamentals sobre el treball a l'aula, la formació permanent i la formació inicial, per a respondre adequadament al repte de l'actualització del professorat. L'autora, per a reforçar les seves reflexions, se serveix de les aportacions dels experts sobre el tema que contestaren un qüestionari -elaborat a l'efecte- referit a aspectes diversos relatius a la formació permanent.

### Paraules clau

Formació permanent, ensenyament i formació, aprenentatge en grup, ensenyament superior, treball en equip, professió docent, innovació educativa.

### Resumen

El artículo se refiere a la importancia de la formación permanente del profesorado, en consonancia con las exigencias de la sociedad actual y de acuerdo con las demandas del mismo sistema educativo. Se insiste, igualmente, en la necesidad de transmitir en el aula las innovaciones y los cambios derivados de la formación recibida por parte de los profesionales de la educación. Se exponen algunos de los cambios que se consideran fundamentales sobre el trabajo en el aula, la formación permanente y la formación inicial, para resolver adecuadamente el reto de la actualización del profesorado. La autora, para reforzar sus reflexiones, se sirve de las aportaciones de los expertos sobre el tema que contestaron un cuestionario –elaborado para tal efecto- referido a aspectos diversos relativos a la formación permanente.

### Palabras clave

Formación permanente, enseñanza y formación, aprendizaje en grupo, enseñanza superior, trabajo en equipo, profesión docente, innovación educativa.

## Abstract

The article refers to the importance of lifelong teacher training in line with the demands of modern society and in accordance with the demands of the education system itself. It also underscores the need to convey in the classroom the innovations and changes that result from the training received by education professionals. Some of the changes considered essential for classroom work and initial and lifelong education are described so as to address the challenge of keeping

faculty adequately up to date. To strengthen these reflections, the author uses input from experts on the subject who completed a questionnaire developed for this purpose that refers to various aspects of lifelong learning.

## Keywords

Lifelong learning, education and training, group learning, higher education, teamwork, teaching profession, educational innovation.

«Teacher education has the honor of being the worst problem and the best solution in education.»

M. G. Fullan (1993).

## 1. PRESENTACIÓ

“Els poders públics han de prestar una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat de l’ensenyament i, en especial, a la qualificació i formació del professorat, al seu treball en equip, a la dotació de recursos educatius, a la recerca, a l’experimentació i a la renovació educativa...”. Així queda expressada de forma explícita la importància de la formació permanent en un dels primers articles de la Llei orgànica 2/2006, d’educació (LOE, art. 2.2).

Més endavant, en el Títol III, es descriuen els principis bàsics de la formació permanent, que queda definida com a un dret i una obligació del professorat i alhora com una responsabilitat de les administracions educatives i dels mateixos centres (art. 102.1).

S’indica tot seguit que la formació permanent ha de preveure l’adequació dels coneixements i mètodes a l’evolució de les ciències i de les didàctiques específiques, així com tots els aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat i organització, encaminats a millorar la qualitat de

l’ensenyament i el funcionament dels centres. A més, les administracions educatives han de promoure la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació i la formació en llengües estrangeres.

En conjunt, un pla de formació ambiciós, decidit, modern, en consonància amb les exigències del mateix sistema educatiu i de la societat del coneixement en el sentit global més ampli. Es refereix a l’activitat docent, i també als àmbits pedagògics que configuren la tasca educativa; a la formació continuada, vinculada amb innovació i qualitat; a la inclusió d’aspectes que convergeixen amb les directrius europees referents a l’ús de les tecnologies i al coneixement de llengües estrangeres, entre d’altres.

Una formació permanent en el sentit de constant actualització, d’aprenentatge al llarg de la vida. També amb un caire important de complementarietat de la formació inicial. En alguns casos, per manca d’adequació d’uns plans d’estudis envellits; en molts altres, perquè la formació inicial queda tan lluny en el temps que tota aproximació als temes emergents de la darrera dècada té poc en comú amb aquella formació, atesa la rapidesa dels canvis educatius i socials. En

ambdós casos suposa, per als docents i per als responsables de la formació, un esforç afegit als reptes de la formació permanent del professorat. I, òbviament, es fa referència a la formació inicial del professorat per la transcendència inqüestionable d'aquesta formació en les actuacions professionals dels futurs docents.

Per altra part, uns dels protagonistes dels canvis en educació són els mateixos professors. I el centre, en el marc de l'autonomia que es potencia amb una organització flexible del sistema educatiu, esdevé l'espai on els professionals prendran decisions sobre la seva formació i sobre la incorporació d'innovacions significatives; un espai on podran reflexionar sobre la pràctica docent i avaluar processos i resultats.

Per acabar, volem fer una breu referència al parer dels assessors de formació permanent, que desenvolupen la tasca difícil de gestionar-la i desenvolupar-la, d'assessorar i de contribuir a la formació dels qui ensenyen, el parer dels quals tendrem especialment en compte a la segona part del present article.

## 2. ALGUNS CANVIS IMPORTANTS EN EL PROCÉS D'ENSENYAR I D'APRENDRE

### 2.1. SOBRE EL TREBALL A L'AULA

Des de fa algunes dècades es parla habitualment de processos d'innovació pedagògica, de la implementació a l'aula de propostes metodològiques modernes. Una "modernitat" en el sentit de respondre a noves exigències educatives, en consonància amb el que demanda la comunitat educativa, l'entorn exterior a les aules, el món laboral o l'universitari.

Certament hi ha classes que perviuen bàsicament amb el llibre de text, el quadern i la pissarra. No perquè aquests recursos siguin bons o dolents per ells mateixos, sinó perquè freqüentment la pobresa de recursos en el nostre món s'acompanya de la pobresa d'estratègies per comunicar, per ensenyar i per avaluar. També atén amb menys eficàcia la diversitat i respon segurament de forma parcial als objectius definits als documents que planifiquen l'aprenentatge.

A les aules on la gestió de l'aprenentatge s'ha modificat poc al llarg de les darreres dècades, el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-

-aprenentatge no s'haurà adequat a un grup determinat d'alumnes, connectarà poc amb el món exterior a l'aula i probablement no precisarà cap coordinació amb altres professors propers. Però aquests reduïts pedagògics, escassos, ja no són referents significatius i el professorat que té més pes en els equips docents és el que posa interès i esforç a adequar contínuament el seu treball a les característiques del grup d'alumnes i a les exigències del sistema educatiu.

En els canvis dels darrers anys, tant la formació permanent del professorat com la formació inicial han tengut un paper destacat que ha acompanyat l'afany de millora del professorat. Tot junt ha possibilitat la innovació pedagògica per evolucionar cap a una gestió de l'aula més activa i participativa.

Prenguem com a fonament d'aquestes línies els objectius de les etapes de l'educació bàsica. A l'educació primària i a l'educació secundària, tant la LOE com el Reial Decret 1513/2006 i el 1631/2006, col·loquialment anomenats "de mínims", com el Decret 72/2008 i el 73/2008, que estableixen els respectius currículums (aquests darrers han incorporat alguns objectius a les normes anteriors), diuen a l'apartat referit als objectius de l'etapa: "L'educació primària/secundària ha de contribuir a desenvolupar les capacitats que permetin a l'alumnat..." A continuació s'hi troben referides les diferents capacitats en un context de treball cooperatiu, significatiu, interdisciplinari i globalitzat. Vegem-ne alguns exemples que ajuden a definir el marc de l'educació d'avui i dels propers anys:

- Educació primària:

- c) Desenvolupar hàbits de treball individual i col·lectiu, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, responsabilitat, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge.
- j) Valorar la tasca ben feta com a condició necessària per a l'aprofitament eficaç dels aprenentatges.
- l) Conèixer i valorar l'entorn natural, social i cultural i així contribuir a despertar actituds i hàbits positius per aplicar-los a l'entorn immediat i mediat.

- Educació secundària:

- b) Desenvolupar i consolidar hàbits de disciplina, estudi i treball individual i en equip com una condició necessària per a la realització eficaç de les tasques de l'aprenentatge i com a mitjà per al desenvolupament personal.
- e) Desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per adquirir, amb sentit crític, nous coneixements i transmetre'ls als altres de manera organitzada i intel·ligible.

envolupant una opinió crítica sobre la influència que exerceixen sobre la societat i el medi ambient.

Segurament no calen comentaris addicionals per insistir en aquests aspectes, ni recórrer a expressions com "molta formació i poc canvi" (Imbernón, 2007, p. 47), referides al fet que una millora substancial com la que es recull en la definició d'objectius exigeix canvis metodològics importants en el quefer quotidià de les aules.

En aquest sentit, s'ha de tenir en compte que les ordres d'avaluació estableixen per a ambdues etapes que s'haurà de valorar el grau de desenvolupament i adquisició de les competències bàsiques i la consecució dels objectius per part de l'alumnat.

No cal dir que aquests plantejaments tenen una continuïtat coherent amb els objectius que es concreten a les diferents àrees en els respectius decrets de currículum esmentats; dibuixen un marc per a la planificació de l'ensenyament prou diferenciat del que prenia com a referent bàsic els continguts de les diferents disciplines. Vegem, com a exemple de canvi, l'enunciat d'uns objectius de l'educació primària de l'àrea de matemàtiques i de la matèria de tecnologia d'educació secundària:

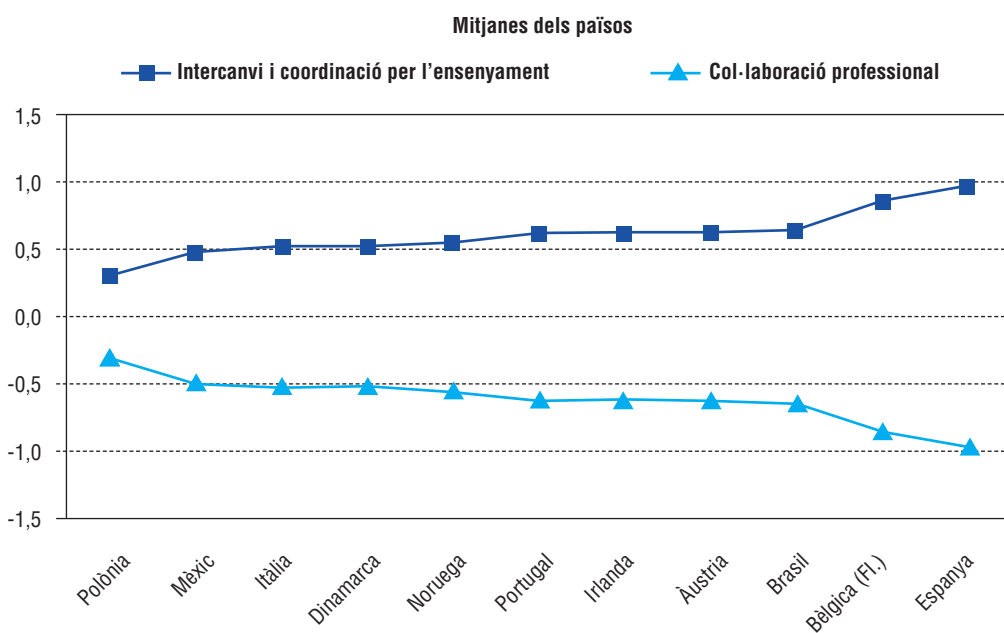
Matemàtiques: 5. Conèixer, valorar i adquirir seguretat en les pròpies habilitats matemàtiques (acceptant l'error com a estímul d'aprenentatge) per afrontar situacions diverses, que permetin gaudir dels aspectes creatius, estètics o utilitaris i confiar en les seves possibilitats d'ús. 13. Desenvolupar estratègies de comprensió lectora en els missatges transmesos pels textos escrits utilitzats a l'àrea.

Tecnologia: 5. Adoptar actituds favorables en la resolució de problemes tècnics, desenvolupant interès i curiositat cap a l'activitat tecnològica, i analitzar i valorar críticament la investigació i el desenvolupament tecnològic i la influència que tenen en la societat, el medi ambient, la salut i el benestar personal i col·lectiu. 7. Assumir de forma crítica i activa l'avenç i l'aparició de noves tecnologies, incorporant-les a la tasca quotidiana, des-

## 2.2. SOBRE LA FORMACIÓ PERMANENT

S'ha de fer referència a uns conceptes que encara són emergents en determinats contextos: la reflexió sobre la pràctica, el treball en equip, el compromís professional, la coavaluació de la pràctica docent, l'intercanvi d'experiències, l'aprenentatge col·laboratiu, les xarxes virtuals d'aprenentatge permanent, les estratègies per facilitar l'aprenentatge, el caràcter transversal de les competències, la interdisciplinarietat, el paper dels coneixements no acadèmics... No hi ha dubte que els termes ens són familiars a tots. I que són presents en els plans de formació que coneixem, en els debats i en gran part dels documents que es manegen entre els educadors. Però encara queda pendent el seu arrelament en la pràctica docent, com si aquest fos el tema bàsic de fons: la incorporació a les aules del que tractam en un marc essencialment teòric.

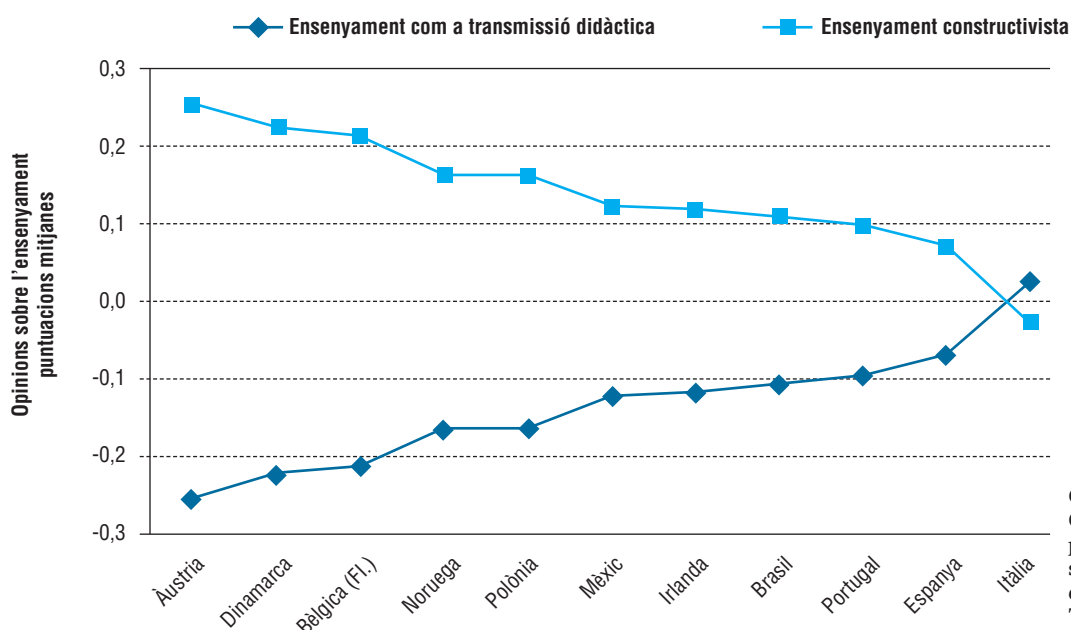
Així, un altre dels aspectes a destacar en parlar de formació permanent es refereix a la importància del treball en equip, que facilita la presa de decisions compartides i la coherència en l'estil d'ensenyament del docents que treballen amb uns mateixos alumnes. És, per tant, important insistir en la necessitat de la competència de treballar amb els altres per desenvolupar el currículum, i per coordinar la tasca docent i tutorial. En el gràfic 1, extret de l'estudi TALIS (OCDE 2009), es pot veure la importància de la col·laboració professional ([www.educacion.es/cescs/estudios/talis-2009.pdf](http://www.educacion.es/cescs/estudios/talis-2009.pdf)). S'hi indica que a l'Estat espanyol l'intercanvi d'idees i d'informació entre els professors és elevat, però que és escassa la col·laboració professional i que potenciar-la podria "millorar l'eficàcia dels ensenyaments" (p. 23):



Gràfic 1. Importància de la col·laboració professional a l'Estat espanyol en comparació amb la resta de països. TALIS (OCDE, 2009).

I si formar en habilitats per actuar professionalment com a membre d'un equip docent és important, promoure la innovació i els canvis metodològics necessaris és aconsellable per fer més eficient la gestió a l'aula, per facilitar l'aprenentatge significatiu i per construir coneixements de forma cooperativa a l'aula, per considerar de forma real els coneixements previs dels alumnes... principis constructivistes que a vegades sembla que encara no han arribat a les aules.

En el gràfic 2 es pot observar l'opinió del professorat sobre el tipus d'ensenyament, concretament el nombre de professors que consideren que la tasca fonamental és transmetre coneixements als alumnes, per davant de la visió constructivista de l'aprenentatge. En aquest estudi es fa referència al predomini de les activitats docents estructurades per al grup classe en conjunt més que el treball adaptat a les necessitats individuals de l'alumnat (p. 22):



Gràfic 2. Opinió del professorat sobre els tipus d'ensenyament. TALIS (OCDE, 2009).



Segurament la LOGSE no va promoure una autèntica reestructuració de la formació inicial. Però les propostes pedagògiques d'aquesta Llei, fonamentades en els criteris constructivistes que coneixem, sí que varen ser impulsades, almenys teòricament, des de la formació desenvolupada als centres de professors.

En aquest sentit s'ha de tenir en compte que, a dia d'avui, només un 9,2% del professorat en actiu a les Illes Balears té menys de 32 anys, la majoria dels quals poden haver acabat els estudis en aquest mil·lenni, és a dir, en el context de la societat del coneixement, en un món tecnificat, globalitzat i intercultural. Un 22,4%, amb més de 52 anys, va poder finalitzar la seva formació inicial abans de l'any 1980, en ple debat sobre la LODE, a la transició, o durant la dictadura. El 68,3% restant del professorat té entre 32 i 52 anys, formats la majoria entre l'inici de la democràcia i el canvi de mil·lenni. Les dades de finalització dels estudis són en termes generals, però donen una idea del tipus de formació universitària rebuda. Cal indicar, a més, la gran diferència entre el professorat de secundària i el d'infantil i de primària, en el sentit que els primers, en conjunt, han tingut una formació en la disciplina de la qual en són especialistes però una escassa preparació pedagògica abans d'iniciar-se com a professors.

### 2.3. SOBRE LA FORMACIÓ INICIAL

La formació permanent i la formació inicial estan connectades. Una condiona l'altra. Els canvis produïts en el sistema educatiu i en el funcionament dels centres obliguen a revisar el model de la formació inicial del professorat.

Quant a aquesta etapa, és significatiu l'esforç de les universitats per adequar la formació a les directrius de la Unió Europea per a la convergència en educació. El procés de construcció d'Europa havia d'apropar els sistemes educatius, des de la formació bàsica fins a les titulacions universitàries. Calia, per tant, dissenyar uns objectius comuns i conceptualitzar de manera compartida tant les competències bàsiques com les professionals. En el context de canvi constant que vivim, la preparació del professorat ha de garantir la capacitat adequada per respondre als reptes del sistema educatiu i adaptar els ensenyaments a les noves necessitats formatives (LOE, art. 100.1).

Han coincidit en el temps el debat sobre les competències bàsiques a les aules de l'educació obligatòria,

la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior a les universitats que incorpora modificacions significatives en la formació inicial i la revisió del perfil i les competències del professorat. Entre aquestes competències cal incloure, a més de la preparació científica adequada en les respectives disciplines, una adequada formació pedagògica i didàctica.

En relació amb aquesta formació, si posam atenció a la normativa que estableix el requisits dels títols que habilitaran per a la professió docent, dels objectius que s'hi descriuen se'n desprèn una intenció decidida per actualitzar la preparació per a l'exercici docent. Sens dubte és un repte, perquè el context que vivim és molt dinàmic i cal que les capacitats que descriuen pervisquin un cert temps. Així, es posa l'èmfasi en la utilització de les competències que adquireixen els futurs professionals.

En aquest sentit, del títol de grau que habilita per a l'exercici de la professió de mestre d'educació infantil, entre les competències que cal adquirir es poden destacar les següents:

7. Conèixer les implicacions educatives de les tecnologies de la informació i la comunicació i, en particular, de la televisió en la primera infància;
11. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la tasca docent i adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l en els estudiants (Ordre ECI/3854/2007. Annex).

Per al títol de grau que habilita per a l'exercici de la professió de mestre d'educació primària, entre les competències que els estudiants i futurs mestres han d'adquirir, es poden destacar:

6. Conèixer l'organització dels col·legis d'educació primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, i atendre les necessitats educatives singulars dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida;

10. Reflexionar sobre las pràctiques d'aula per innovar i millorar la tasca docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants;
11. Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació. Discernir selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural (Ordre ECI/3857/2007. Annex).

Quant al Màster Universitari en Formació del Professorat, en el Pla d'estudis del títol oficial de la Universitat de les Illes Balears ([http://www.uib.es/ca/infosobre/serveis/generals/postgrau/cep\\_doc/doc/altres/ALT\\_def\\_master\\_professorat\\_0910\\_esp.pdf](http://www.uib.es/ca/infosobre/serveis/generals/postgrau/cep_doc/doc/altres/ALT_def_master_professorat_0910_esp.pdf)), d'acord amb l'Ordre ECI/3858/2007, especifica, entre d'altres, aquestes competències generals que destaquem:

3. Cercar, obtenir, processar i comunicar informació (oral, impresa, audiovisual, digital o multimèdia), transformar-la en coneixement i aplicar-la als processos d'ensenyament i aprenentatge en les matèries pròpies de l'especialització cursada;
8. Dissenyar i realitzar activitats formals i no formals que contribueixin a fer del centre un lloc de participació i cultura en l'entorn on estigui ubicat; desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació dels estudiants de manera col·laborativa i coordinada (...)

D'entre les competències específiques referides a la docència volem subratllar:

14. Saber transformar els currículums en programes d'activitats;

I, finalment, remarcar la següent competència referida a la integració en el centre:

38. Treballar en equip i cooperar amb altres docents, amb professionals de l'educació (...)

És remarcable, per tant, la incidència reiterada en les implicacions educatives de les tecnologies de la informació i la comunicació i en processar i comunicar informació de forma oral, impresa, audiovisual, digital o multimèdia, transformar-la en coneixement i sobre-

tot aplicar-la als processos d'ensenyament i aprenentatge.

També s'insisteix en la importància de la reflexió sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la tasca docent, i s'avalua l'organització de la feina col·laborativa i coordinada i el treball en equip i la cooperació amb altres docents.

Al llarg dels documents esmentats en les paràgrafs anteriors, es fa referència de manera directa i indirecta a la importància d'assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis al llarg de la vida i que la formació s'ha d'estendre en tota l'etapa professional, en una proposta que lleva pes a l'aprenentatge individual i n'atribueix a la formació compartida.

Així, aquests darrers punts constitueixen una clara vinculació amb les línies dels programes de formació permanent del professorat. Una vegada revisades algunes de les competències considerades en la formació inicial dels futurs docents, ens remetem una vegada més a un article de la LOE referit a la llengua estrangera i a l'ús de les TIC: "Les administracions educatives han de promoure la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació i la formació en llengües estrangeres de tot el professorat, independentment de la seva especialitat (...)" (Art. 102. 3). Cal indicar que per tenir els títols de grau dels mestres i el de màster universitari en formació del professorat és requisit tenir el nivell B1 d'una llengua estrangera, una competència que, atesos els pocs crèdits en formació de llengües estrangeres de la formació universitària, s'haurà de recolzar en gran mesura en els aprenentatges previs (és objectiu del batxillerat "Expressar-se amb fluïdesa i correcció en una o més llengües estrangeres", Decret 82/2008, art. 4.f).

Per acabar, només fer referència a les "principals competències docents", les més rellevants a criteri d'Elena Cano (2007, p. 46), extretes a la vegada de les competències transversals publicades per l'ANECA (2004), d'acord amb la classificació del "saber fer", "saber estar" i "saber ser":

1. Competència de planificació i organització del propi treball
2. Competència de comunicació
3. Competència de treballar en equip

4. Competència d'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resoldre els conflictes
5. Competència d'utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació
6. Competència de disposar d'un autoconcepte positiu
7. Competència d'autoavaluació constant de les actuacions per millorar-ne la qualitat

En aquest sentit, només complementar els punts anteriors amb algunes de les "competències clau" recollides a la *Proposta de recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent* que, juntament amb les conegudes "ensenyar a aprendre a aprendre", "ensenyar a aprendre a fer, fent", "ensenyar a aprendre amb els altres", etc., defineixen un marc ineludible de referència a nivell europeu: Comunicació en la pròpia llengua; Comunicació en llengües estrangeres; Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia; Competència digital; Competències interpersonals, interculturals i socials i competència cívica".

### 3. L'OPINIÓ DE QUI TREBALLA EN FPP: VISIÓ DES D'UNA LLOTJA PRE-FERENT

El paper dels assessors de formació als centres de professors és clau en el desenvolupament de les actuacions de formació permanent, per la seva experiència i punt de vista global. Igualment, les persones que treballen en l'Administració educativa, en formació permanent, tenen un coneixement realista i fonamentat del que és i del que podria o hauria de ser la formació permanent.

Per tenir una mostra de les opinions, es va preparar una enquesta de 18 preguntes, 17 de les quals són de resposta múltiple i una de resposta oberta. Es va enviar als centres de professors perquè fos contestada per assessors i també a l'Administració educativa, a persones que treballen en formació permanent. Es va indicar que era anònima i voluntària, que s'hi podia accedir des de qualsevol ordinador connectat a Internet i que, acabat el termini, es donarien a conèixer els resultats, que són els que s'adjunten a l'Annex. S'han obtingut un total de 38 qüestionaris contestats per experts en el tema que tractam.

Es plantejaven bàsicament dos temes, vinculats: on, amb qui i sobre què s'ha d'organitzar la formació, i la informació existent sobre la incidència d'aquesta formació en les aules.

#### 3.1. SOBRE ELS QUI HAN RESPONST

El primer que s'ha d'apuntar és que un 53% dels que varen respondre els qüestionaris s'han incorporat al col·lectiu que treballa en FPP al llarg dels darrers 5 anys i que un 29% més ho varen fer fa menys de 10 anys. El percentatge de dones (68%) és més elevat que els d'homes (32%), la majoria del total són llicenciats i la major franja d'experiència docent correspon als 21-30 anys. Respecte a l'edat, més del 70% superen els 40 anys i només un 8% no ha arribat encara als 32 anys. A la pregunta 18, oberta, els qui opinen sobre la formació rebuda com a assessors es mostren satisfets; alguns, això no obstant, observen manca de formació en temes concrets o en el moment de la incorporació com a assessors. A destacar la importància atribuïda a la preparació per dinamitzar processos formatius, per implicar el professorat i per col·laborar-hi (pregunta 17).

#### 3.2. SOBRE LES RESPOTES DELS EXPERTS

De principi s'ha d'assenyalar que un elevat percentatge de respostes incideixen en el fet que la FPP hauria de ser "a vegades obligatòria" (61%) i fins i tot "obligatòria" (24%). Es posa èmfasi en el fet que s'hauria de vincular amb "projectes d'innovació en els centres" (58%) i a "la consolidació d'equips de treball" (42%), respostes equilibrades i alhora complementàries. És molt significatiu el fet que ningú no consideri encertada la vinculació de la formació amb els sexennis (pregunta 14); s'ha d'indicar que a la pregunta 18, entre les respostes obertes referides a aspectes negatius, s'ha de destacar la insistència a valorar negativament la vinculació de la formació al reconeixement dels esmentats sexennis. Si no fos així, la FPP probablement seria vista pels docents com una aspecte inherent a la tasca educativa, una formació que es duu a terme amb la finalitat primera de repercutir directament sobre feina docent, ja sigui a través del desenvolupament de projectes d'innovació o bé en la formació i la consolidació d'equips de treball.

La valoració positiva del treball en grup, de la feina en equip, és un dels aspectes més destacables quant a la unanimitat entre les persones que han respost el

qüestionari. En relació a aquest punt (pregunta 4), es considera que la FPP ha de respondre sobretot a les demandes fetes des dels centres (84%) i no com a opcions personals o decisions individuals (5%). S'han de realitzar en els mateixos centres educatius (82%). A més, consideren que és molt més efectiva (pregunta 2) quan es duu a terme amb el professorat del mateix centre (92%), perquè facilita la transferència de la formació rebuda a la pràctica quotidiana a l'aula, molt per endavant de la que es fa a un CEP, destinada a professorat de diferents centres (8%), tot i que així es pot ampliar la difusió del que s'ha après a més centres (pregunta 3).

També es manifesta de forma clara que la formació que s'acorda en el centre i que s'hi desenvolupa (pregunta 7) l'ha d'aplicar l'equip de professors del centre (89%). Cap enquestat s'ha decantat per l'opció que proposava que havia de ser d'aplicació voluntària. Altrament, la introducció de les innovacions a les aules, és convenient que les decideixi el claustre o la CCP (61%), encara que es considera correcta que ho decideixin grups de professors (39%), sobretot si han participat conjuntament en algun programa de formació.

Hi ha, igualment, un elevat nivell d'acord respecte a la necessària transferència de la formació rebuda a l'aula i l'avaluació d'aquesta aplicació es considera imprescindible. Un 74% de les respostes incideixen en el fet que la FPP s'ha de vincular amb el treball a l'aula i se n'ha de fer un seguiment explícit (pregunta 5).

En base a l'opció compartida majoritàriament que es refereix a la necessitat d'incrementar la cultura de l'avaluació i que és necessari sistematitzar la reflexió sobre la feina realitzada (pregunta 10), s'indica que caldrà incidir, sobretot, en els processos de coavaluació (71%) i també es considera oportú, encara que amb menys respostes, incorporar avaluacions externes per complementar les avaluacions internes que es realitzin entre els companys del centre (26%).

En qualsevol cas, es manifesta majoritàriament acord sobre la conveniència de modificar les estratègies d'avaluació de l'impacte i la posada en pràctica de la formació que es realitza des dels CEP i establir uns paràmetres operatius (pregunta 9): un 71% de les respostes indiquen que l'avaluació que es fa en els CEP gairebé no facilita informació i un 24% assenyalen que no es pot saber si s'aplica o no el que s'aprèn, si de

qualque manera arriba a les aules. Normalment el que s'avalua no és precisament la transferència de la formació rebuda a l'aula, sinó el grau de satisfacció del professorat assistent als cursos (un 92% dels qüestionaris recullen aquesta opció), la qual cosa no garanteix en absolut la innovació ni la implementació del que s'ha après (pregunta 11).

Els resultats a la pregunta referida a qui ha de realitzar l'avaluació de l'impacte és, probablement, on es troba la major disparitat (pregunta 12). La majoria exposen (42%) que Inspecció educativa s'hauria d'encarregar del seguiment i l'avaluació de l'impacte de la formació permanent a les aules. Així mateix, hi ha un 26% que opina que a aquesta tasca l'hauria de fer l'equip directiu o els coordinadors o caps de departament i, un percentatge idèntic (26%), exposen que l'haurien de realitzar companys del centre preparats per dur a terme aquesta avaluació.

La pregunta 16 es referia a la importància que atorguen els qui responen el qüestionari a temes freqüents en la formació permanent, alguns d'ells vinculats amb el caràcter d'actualitat del que s'exposa a l'apartat 2.1; d'altres, referits a la millora vinculada a especialitats o sectors de professorat. Així, s'observa que es dona molta importància, fins a superar el 50% de les respostes, als temes següents: treball cooperatiu, autònom i altres formes de gestió de l'aprenentatge (76%); reflexió i avaluació del procés d'aprenentatge (71%); formació pràctica en les TIC (63%); lideratge i rol del professorat (61%); gestió del grup i de l'aula (58%); seguiment i avaluació de l'alumnat (58%). Per un altre costat, les propostes temàtiques menys valorades, amb el qualificatiu de "poca importància", han estat les següents: especialització o ampliació de l'àrea o matèria de la seva especialitat (24%); gestió de la convivència (32%); didàctica d'especialitat (32%); concrecció curricular i planificació del treball (34%);

#### 4. PER ACABAR

Al llarg dels darrers anys ens hem fet a la idea que en el futur la constant serà el canvi. I que el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida es vincularà a tots els àmbits professionals.

Quant al professorat, s'ha fet referència a la formació inicial, a la importància de la formació permanent per al professorat que va acabar la seva formació dècades enrere, en un context que ni de lluny podia preveure



haver de respondre a les exigències del món d'avui. Podem imaginar com seria si el professorat que va acabar la seva formació inicial fa més de trenta anys no s'hagués seguit formant?

A l'article m'he referit a la formació permanent i a la necessària vinculació amb la pràctica docent i amb la innovació, entesa aquesta com a procés de millora. Però no tenim dades sobre el que arriba a les aules, no es fa prou avaluació de l'impacte de la formació dels professionals en el disseny dels programes d'innovació, en la millora de l'ús de les TIC, en el foment de les llengües estrangeres, en la planificació curricular... Per tant, s'introdueixen eficaçment les TIC? S'utilitzen amb tot el seu potencial els recursos tecnològics i les possibilitats de les xarxes d'aprenentatge a l'abast dels docents? Es gestiona bé el que s'aprèn sobre convivència? Se sap ensenyar, com es diu als decrets de currículum, a processar i comunicar informació de forma audiovisual, digital o multimèdia, a transformar-la en coneixement i aplicar-la als processos d'ensenyament i aprenentatge?

També he fet referència a les motivacions que promouen assistir a cursos de formació. Cap tema en la pregunta oberta ha provocat tanta unanimitat com la vinculació de la formació permanent al reconeixement de sexennis. És sabut que des de molts de col·lectius aquesta connexió es valora negativament. Les respostes en l'enquesta només són una constatació més sobre les discrepàncies entorn a aquest tema. Sobre el mateix tema, mentre durava la redacció del present article, s'ha publicat al BOE (núm. 68, de 21-03-2011) la Resolució que fa públic l'Acord de la Conferència Sectorial d'Educació sobre el reconeixement, en l'àmbit de gestió de les diferents administracions educatives, de complements retributius al professorat vinculats a la realització d'activitats de formació. I, a més, com es podria vincular a les bones pràctiques a l'aula?

Per altra part, un dels reptes de la formació permanent és atendre la diversitat de professorat i augmen-

tar la preparació pedagògica inicial d'alguns sectors específics o les mancances en algunes competències transversals. Així, sembla oportú repetir un paràgraf extret de la recent publicació del Consell Escolar de l'Estat (2010, p. 15) a l'*Informe sobre l'estat i situació del sistema educatiu, curs 2008-2009*: "...és necessari que els plans de formació s'adaptin a les noves necessitats professionals entre les quals són prioritàries la formació en idiomes, en el desenvolupament a l'aula de les competències bàsiques, en l'ús de les TIC i en la detecció precoç de les necessitats educatives especials i en la seva adequada atenció educativa. Per cobrir tota aquesta demanda de formació del professorat, aquest Consell demana que es promogui una àmplia oferta de formació *on line*".

Cal anar a la recerca de noves alternatives. "S'ha de passar de l'actualització a la creació d'espais de formació", diu Imbernón (2007, p. 109). Cal promoure el disseny de noves modalitats autoformatives: grups de treball, coformació, i en xarxa, per facilitar l'intercanvi d'experiències i la comunicació. I alhora ha de confluïr i complementar-se la formació d'equips de treball, la formació pedagògica dels col·lectius específics de professors i la implicació personal envers l'aprenentatge permanent.

Per acabar, després de més d'un quart de segle d'esforç institucional a través dels centres de professors, ens podem repetir unes preguntes que, si bé no obren nous camins de recerca, sí que qualche dia s'hauran de respondre: Si la FPP és de qualitat i suficient, quins són els mecanismes que, malgrat aquesta FPP, no impulsen la innovació en els centres educatius? Si és cert que la FPP és realment significativa quan es produeix la transferència a la pràctica docent, no hauríem de tenir més dades sobre l'efecte d'aquesta formació? Si cal revisar plantejaments metodològics per gestionar d'una altra forma l'aprenentatge a les aules, com millorar o garantir la transferència del que el professor sap-aprèn de la FPP a les aules? També seria interessant valorar la resposta del professorat a les mateixes preguntes.



## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU). (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya Obtingut de: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_46675653\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_46675653_1.pdf)
- Antúñez, S. (2009). La Inspección Educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 10.
- Blanco, F. (2007). El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado. En A. López (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, (pp. 61-96). Madrid: MEC.
- Bozu, Z. (2009). El perfil de les competències professionals del professorat de l'ESO. *Ciències: Revista del Professorat de Ciències de Primària i Secundària*, 13, 34-37. Obtingut de: <http://ddd.uab.cat/record/40309?ln=es>
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, (pp. 33-60). Madrid: MEC.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Brussel·les: CCE. Obtingut de: [http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/3/11\\_competencias%20clave%20UE.pdf](http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/3/11_competencias%20clave%20UE.pdf)
- Consejo de la Unión Europea. (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Brussel·les: Consell de la Unió Europea. Obtingut de: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf)
- Consejo Escolar de Estado. (2010). *Propuestas de mejora. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008/2009*. Madrid: Ministerio de Educación. Obtingut de: <http://www.educacion.es/cesces/inicio.htm>
- Decret 68/2001, de 18 de maig, pel qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 63, de 26-05-2001).
- Decret 72/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears (BOIB 02/07/2008 núm. 92 EXT)
- Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB 02/07/2008 núm. 92 EXT.)
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya. Obtingut de: <http://www.unescocat.org/ca/recursos/publicacions>
- Escudero, J. M. (2005). Un maestro para nuestro tiempo: entre la memoria y el futuro que nos desafía. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 23, 49-64.
- Escudero, J. M.; & Gómez, A. L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- EURYDICE. (2009). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Brussel·les: Comissió Europea. Obtingut de: <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032008#levels>
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE, núm. 106, de 4-5-2006).

López Hernández, A.; Abelló Planas, L.; Carbonell i Sebarroja, J.; Cano García, E.; Blanco Lorente, F.; Es-somba i Gilabert, M. A.; et al. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Barcelona: EUB.

OCDE. (2003). *Educations at a Glance OCDE Indicators-2003 Edition*. Instituto Superior de Formación y Recursos. Obtingut de: <http://www.OECD.org/>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE núm. 312, de 29-12-2007)

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 312, de 29-12-2007)

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE núm. 312, de 29-12-2007)

Orden de dia 5 d'agost de 2008, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent. (BOIB núm.118, de 23-08-2008)

Pérez, M. A.; Aguaded, J. I.; & Fandos, M. (2009). Una política acertada y la Formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los Centros TIC de Andalucía (España). *EDUTECA-E, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Obtingut de: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>

Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (BOE núm. 260, de 30-10-2007)

Servei de Formació del Professorat. (2008). *Pla de formació permanent del professorat 2008-2012*. Palma: Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern Balear.

TALIS (OCDE). (2010). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Brussel·les: OCDE. Obtingut de: [http://www.oecd.org/document/14/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_42886542\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/14/0,3746,en_2649_39263231_42886542_1_1_1_1,00.html)

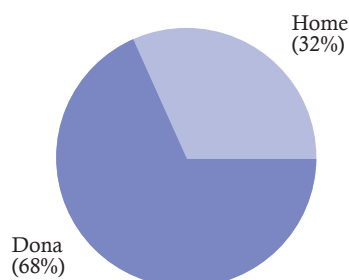
Per citar aquest article:

Lladó Ballester, J. (2011). Aprender per ensenyar. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 50-67. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art5.pdf>

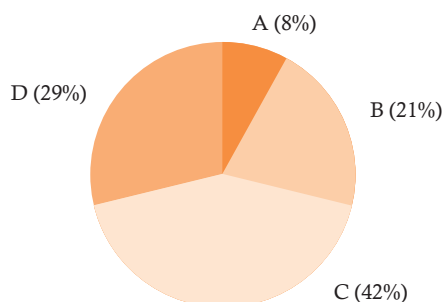
## ANNEX. RESULTATS DE L'ENQUESTA

### A. DADES PERSONALS I PROFESSIONALS

#### 1. Gènere:

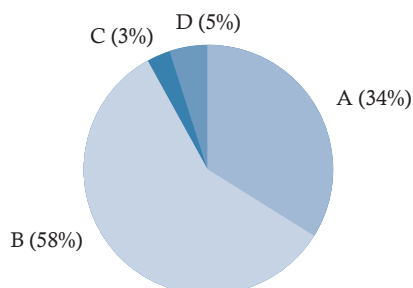


#### 2. Edat:



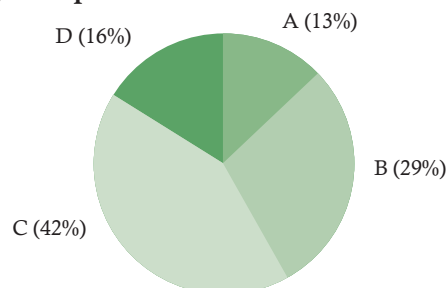
A	Menys de 32 anys	(8%)
B	De 32 a 40 anys	(21%)
C	De 41 a 51 anys	(42%)
D	Més de 52 anys	(29%)

#### 3. Títols acadèmics:



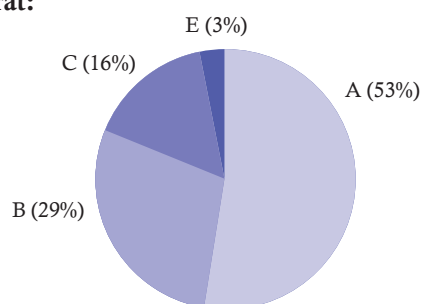
A	Diplomat	(34%)
B	Llicenciat	(58%)
C	Doctorat	(3%)
D	Altres	(5%)

#### 4. Anys d'experiència docent:



A	De 0 a 10 anys	(13%)
B	D'11 a 20 anys	(29%)
C	De 21 a 30 anys	(42%)
D	Més de 30 anys	(16%)

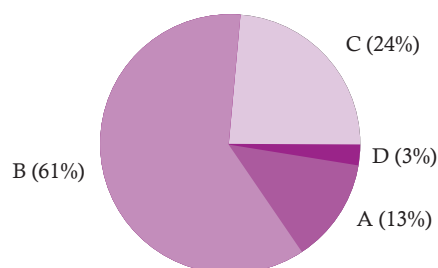
#### 5. Anys de feina en tasques de formació del professorat:



A	De 0 a 5 anys	(53%)
B	De 6 a 10 anys	(29%)
C	D'11 a 15 anys	(16%)
D	De 16 a 20 anys	(0%)
E	Més de 20 anys	(3%)

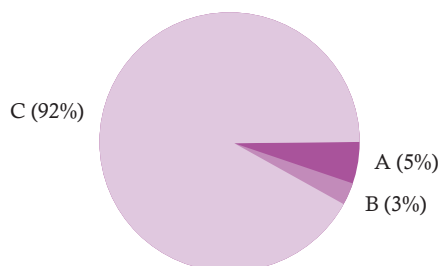
### B. PREGUNTES SOBRE LA FPP

#### 1. La formació permanent del professorat (FPP), considereu que ha de ser



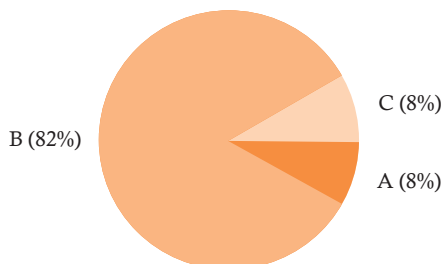
A	Voluntària	(13%)
B	A vegades obligatòria	(61%)
C	Obligatòria	(24%)
D	No contesta	(3%)

## 2. La FPP és més efectiva quan es realitza



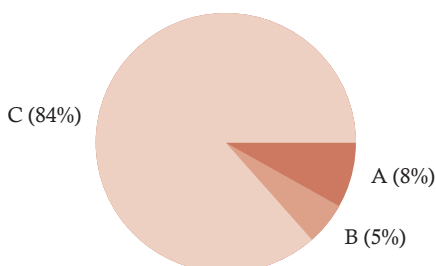
- A Com a decisió individual, segons els interessos de cada un .....(5%)  
 B Com a integrant d'un grup de formació, sense connexió prèvia .....(3%)  
 C Amb professors del mateix centre .....(92%)

## 3. La formació que més convendria desenvolupar, perquè facilita la transferència de la formació rebuda, és



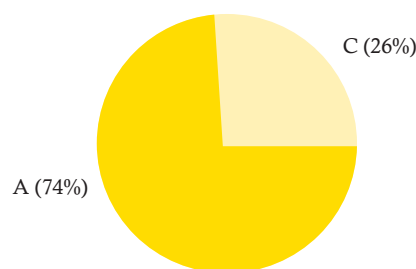
- A La que es fa en un CEP, en grup, amb professors de diferents centres.....(8%)  
 B La que es realitza en els centres educatius .....(82%)  
 C La que es pot fer des de qualsevol lloc a través d'entorns virtuals.....(8%)

## 4. Els temes que considereu prioritaris són els que



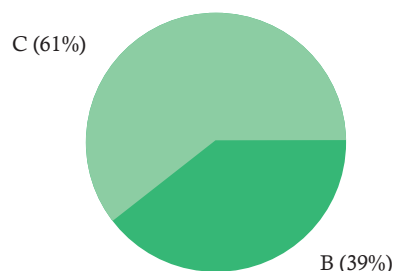
- A S'adeqüen a les necessitats i a les demandes de col·lectius de professors .....(8%)  
 B S'ajusten a directrius que emanen de la mateixa administració educativa .....(5%)  
 C Responen sobretot a les demandes fetes des dels centres .....(84%)

## 5. La FPP s'ha de vincular amb el treball a l'aula



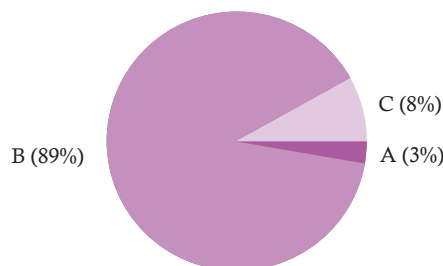
- A De manera explícita i se n'ha de fer un seguiment .....(74%)  
 B A l'aula no cal aplicar el que es tracta en els cursos .....(0%)  
 C Depèn de cada cas .....(26%)

## 6. La innovació que s'incorpori a les aules, és convenient que la decideixi



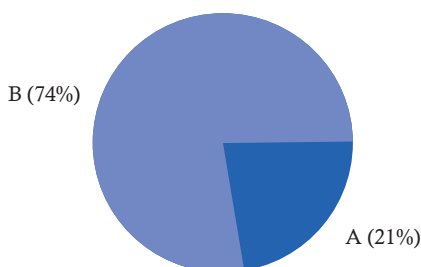
- A Un professor individualment .....(0%)  
 B Un grup de professors, sobretot si han fet una formació conjunta .....(39%)  
 C La CCP o el Claustre del centre .....(61%)

## 7. La formació que s'acorda en el centre i que s'hi duu a terme



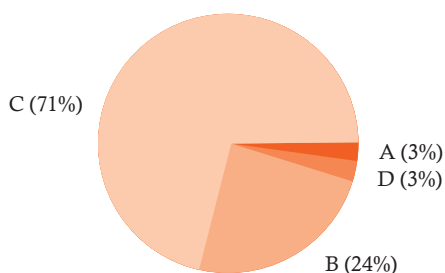
- A Ha de ser d'aplicació voluntària a l'aula .....(3%)  
 B L'ha d'aplicar l'equip de professors del centre .....(89%)  
 C No té importància el % de professorat, el que cal és començar .....(8%)

**8. S'ha d'avaluar l'impacte de la FPP en el desenvolupament de la funció educativa, a l'aula,**



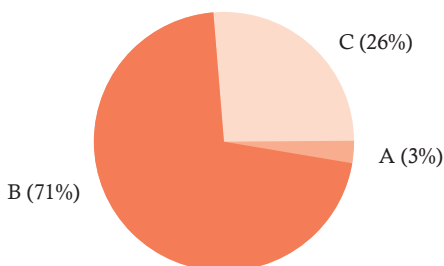
- A Sempre, s'ha de fer una avaluació realitzada per avaluadors externs.....(21%)
- B A vegades, depèn de la formació rebuda i sobretot de la modalitat .....(74%)
- C No s'ha d'avaluar de manera específica .....(0%)

**9. L'avaluació de l'impacte i de la posada en pràctica del que s'aprèn en els cursos dels CEP, considereu que**



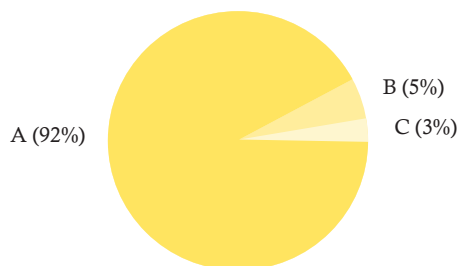
- A Es fa de forma adequada i suficient .....(3%)
- B Des del CEP no es pot avaluar el que s'aplica o no.....(24%)
- C L'avaluació que es fa facilita informació escassa sobre la seva aplicació .....(71%)
- D No contesta.....(3%)

**10. En els centres, si considereu que és cert que convé incrementar la cultura de l'avaluació i sistematitzar la reflexió sobre la tasca realitzada, cal incidir sobretot a**



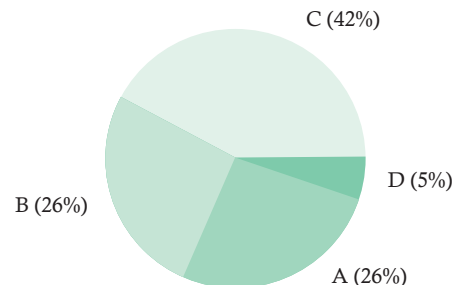
- A Millorar els processos d'autoavaluació, si la formació és individual .....(3%)
- B Millorar els processos de coavaluació, si s'ha fet la formació al centre .....(71%)
- C Incorporar avaluacions externes, per complementar les avaluacions internes.....(26%)

**11. En general, de la FPP en les diferents modalitats s'avalua sobretot**



- A El grau de satisfacció dels professors assistents als cursos .....(92%)
- B El que s'aprèn .....(5%)
- C El que s'aplica .....(3%)

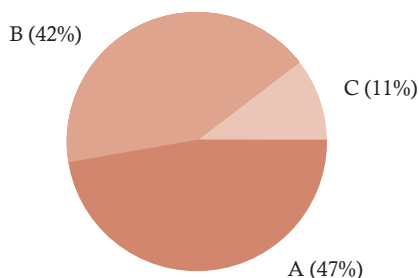
**12. Prioritàriament, l'avaluació sobre l'impacte de la FPP, duita a terme en qualsevol modalitat, l'hauria de realitzar**



- A Companys del centre, designats i preparats per a aquesta tasca .....(26%)
- B L'equip directiu o coordinadors/cap de departament .....(26%)
- C La inspecció educativa .....(42%)
- D No contesta .....(5%)

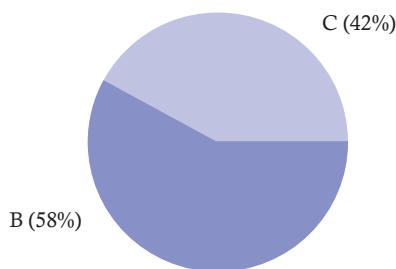


**13. Entre el professorat que s'inscriu a les activitats de formació permanent, predomina**



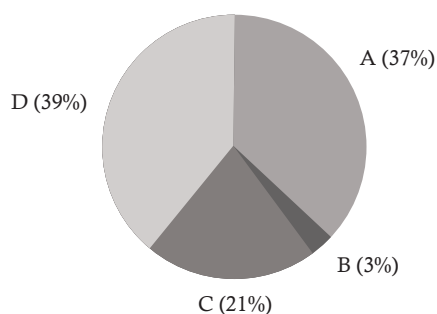
- A Professorat que ho fa per motivacions particulars .....(47%)
- B Professorat que vol millorar en la seva feina i que pensa aplicar el que aprèn .....(42%)
- C Professorat que ho necessita per fer la seva feina .....(11%)

**14. La FPP, ha d'estar vinculada**



- A Als sexennis .....(0%)
- B A projectes d'innovació a centres .....(58%)
- C A la consolidació d'equips de treball .....(42%)

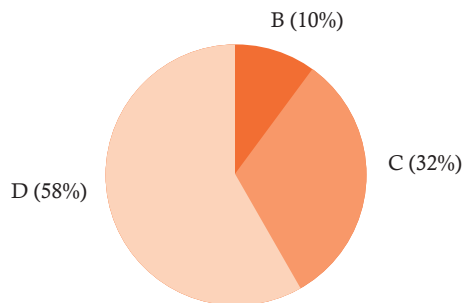
**15. Per millorar la FPP, el millor és**



- A Procurar una formació de més qualitat (37%)
- B Fer una major oferta, més quantitat (3%)
- C Canviar-la radicalment (organització, continguts...) (21%)
- D Cap de les anteriors respostes (39%)

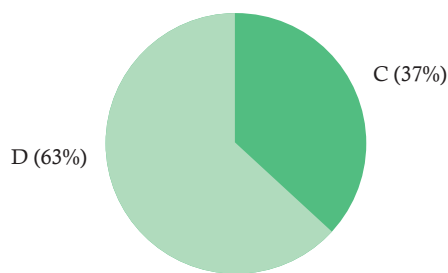
**16. Quina importància donau a la formació en els temes següents:**

**16.1 Gestió del grup i de l'aula**



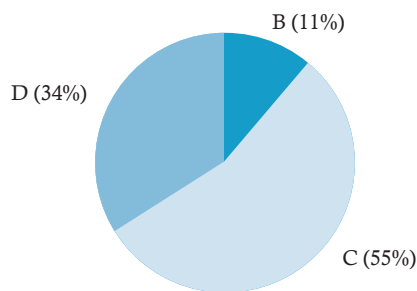
- A Mínima (0%)
- B Poca (10%)
- C Bastant (32%)
- D Molta (58%)

**16.2 Formació pràctica en TIC**



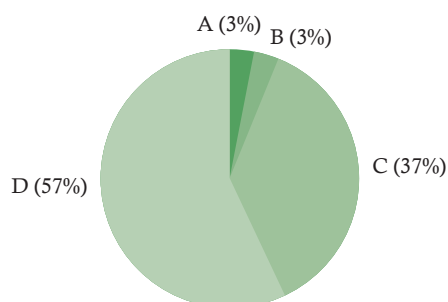
- A Mínima (0%)
- B Poca (0%)
- C Bastant (37%)
- D Molta (63%)

**16.3 Concreció curricular i planificació del treball**



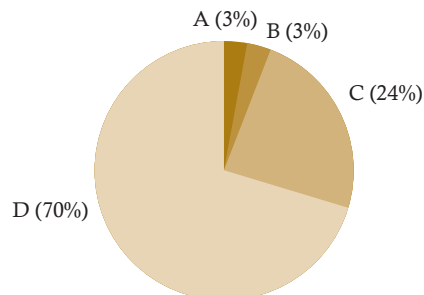
- A Mínima (0%)
- B Poca (11%)
- C Bastant (55%)
- D Molta (34%)

### 16.4 Eines de seguiment i d'avaluació de l'aprenentatge de l'alumne



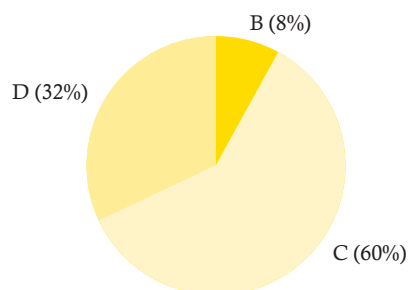
A Mínima	(3%)
B Poca	(3%)
C Bastant	(37%)
D Molta	(57%)

### 16.7 La reflexió i l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge



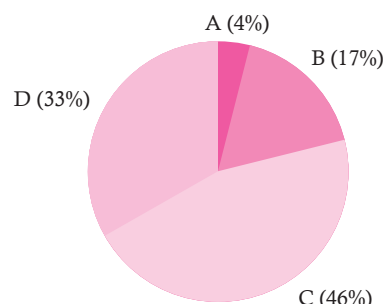
A Mínima	(3%)
B Poca	(3%)
C Bastant	(24%)
D Molta	(70%)

### 16.5 Gestió de la convivència



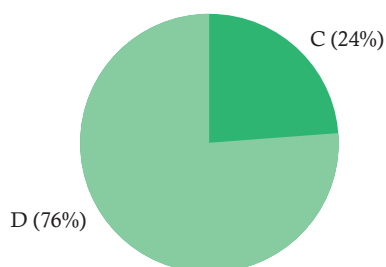
A Mínima	(0%)
B Poca	(8%)
C Bastant	(60%)
D Molta	(32%)

### 16.8 Ensenyament i ús de llengües estrangeres



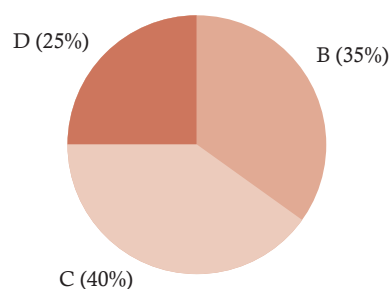
A Mínima	(4%)
B Poca	(17%)
C Bastant	(46%)
D Molta	(33%)

### 16.6 Treball cooperatiu, autònom i altres formes de gestió de l'aprenentatge



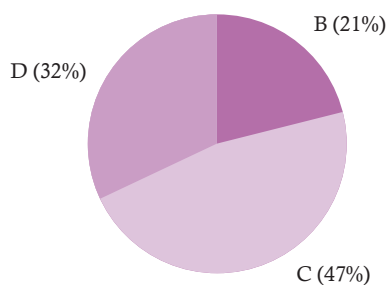
A Mínima	(0%)
B Poca	(0%)
C Bastant	(24%)
D Molta	(76%)

### 16.9 Especialització o ampliació de l'àrea o matèria de la seva especialitat



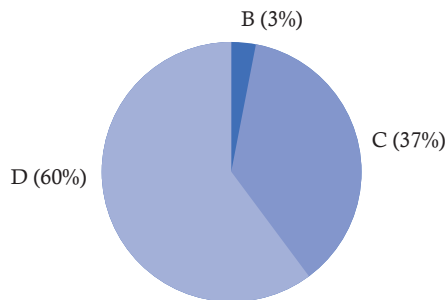
A Mínima	(0%)
B Poca	(35%)
C Bastant	(40%)
D Molta	(25%)

**16.10 Didàctica de l'àrea o matèria de la seva especialitat**



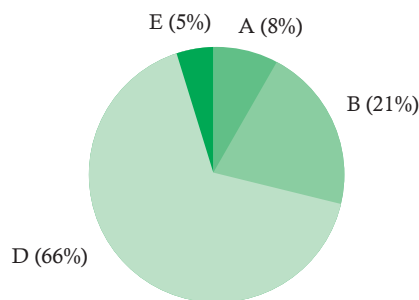
- A Mínima (0%)
- B Poca (21%)
- C Bastant (47%)
- D Molta (32%)

**16.11 Lideratge i rol del professor (facilitador d'aprenentatge, orientador...)**



- A Mínima (0%)
- B Poca (3%)
- C Bastant (37%)
- D Molta (60%)

**17. Com a assessors de CEP, formadors de formadors, considereu que la vostra pròpia formació permanent**



- A És l'adequada per a les tasques que s'exigeix fer .....(8%)
- B Seria convenient una millor preparació i actualització .....(21%)
- C S'hauria d'exigir més experiència i coneixements .....(0%)
- D Ha d'incloure preparació per implicar i col·laborar amb el professorat .....(66%)
- E No contesta .....(5%)

## Modalitats formatives: concepte, característiques i contextualització a les Illes Balears

**Modalidades formativas: concepto, características y contextualización en las Islas Baleares**

**Training modalities: concept, characteristics and contextualisation in the Balearic Islands**

**Margalida Barceló i Taberner**, [margalidabarcelo@gmail.com](mailto:margalidabarcelo@gmail.com)

Cap de Servei de Formació del Professorat. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.  
Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.

### Resum

En aquest article tractam de donar a conèixer quines són les modalitats que donen resposta a diferents tipologies d'actuacions formatives, prenent com a marc les modalitats reconegudes actualment per la normativa pertinent de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. Diferenciam modalitats a partir dels objectius de formació marcats i de les estratègies metodològiques per assolir-los.

Exposarem les característiques de les modalitats més conegudes i experimentades, així com la necessitat d'innovar respecte de l'organització de la formació cap a modalitats mixtes, flexibles i contextualitzades als centres educatius.

Tractarem, doncs, de destriar les diferents modalitats de formació i les seves característiques, situar les modalitats formatives dins de plantejaments integrals de la formació, conèixer les modalitats de formació del professorat de les Illes Balears i les d'altres comunitats autònomes de l'estat espanyol, copsar i valorar les estratègies metodològiques que es deriven de les diferents modalitats de formació i, finalment, reflexionar sobre les possibilitats de contextualització de les dife-

rents modalitats en itineraris formatius personals i de centre.

### Paraules clau

Modalitats formatives, legislació educativa, formació del professorat, innovació pedagògica.

### Resumen

En este artículo se dan a conocer cuáles son las modalidades que dan respuesta a diferentes tipologías de actuaciones formativas, tomando como marco las modalidades reconocidas actualmente por la normativa pertinente de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares. Se diferencian las modalidades a partir de los objetivos de formación marcados y de las estrategias metodológicas para alcanzarlos.

Se exponen las características de las modalidades más conocidas y experimentadas, así como la necesidad de innovar respecto a la organización de la formación hacia modalidades mixtas, flexibles y contextualizadas en los centros educativos.

Se pretende separar las diferentes modalidades de formación y sus características, situar las modalidades formativas dentro de planteamientos integrales de la formación, conocer las modalidades de formación del profesorado de las Islas Baleares y las de otras comunidades autónomas del estado español, captar y valorar las estrategias metodológicas que se derivan de las diferentes modalidades de formación y, finalmente, reflexionar sobre las posibilidades de contextualización de las diferentes modalidades en itinerarios formativos personales y de centro.

### Palabras clave

Modalidades formativas, legislación educativa, formación del profesorado, innovación pedagógica.

### Abstract

This article describes the modalities that correspond to different types of training activities, using the modalities currently recognised by the pertinent regulations of the Balearic Ministry of Education and Culture as a framework. The modalities are differen-

tiated on the basis of the training objectives set and methodological strategies used to achieve them.

The most well-known, seasoned characteristics of the modalities are described, as is the need for innovation in steering the organisation of training towards modalities that are mixed, flexible and contextualised in schools.

The paper aims to separate the different training modalities and their characteristics, frame training modalities within integral approaches to training, become familiar with teacher training modalities in the Balearic Islands and those in other regions in Spain, acquire and assess the methodological strategies derived from the different training modalities and lastly, reflect on the possibilities of contextualising them in school and personal training itineraries.

### Keywords

Training modalities, educational legislation, teacher training, pedagogical innovation.

## 1. TERMINOLOGIA I CONCEPTE DE MODALITAT FORMATIVA

El mot “modalitat” s’ha convertit en una espècie de mot genèric que, segons com s’utilitzi, pot esdevenir poc precís. Trobarem usos d’aquest mot per fer referència només a un aspecte de la variació que, en realitat, presenta; un exemple clar d’aquest ús parcial és la denominació “modalitat” per designar la presencialitat o la virtualitat de l’espai formatiu o l’ús d’alguns dels recursos TIC: així no és estrany trobar “modalitat presencial”, “modalitat a distància” o “modalitat semipresencial”.

De la mateixa manera podrem trobar un ús en sentit molt ample i general o bé un ús terminològic difús, generalment quan s’usa en plural i com a sinònim dels mots, també en plural, “activitats”, “actuacions”

o dels sintagmes “tipus d’activitats”, “tipologia de modalitats”, etc. Aquesta imprecisió terminològica la trobam fins i tot en estudis rigorosos i científics.

Pel que fa a l’ús del mot “modalitat” i del concepte per part del professorat, la distinció entre modalitats també pateix d’imprecisió: trobarem denominada amb freqüència com a “curs” o “curset” qualsevol experiència de formació amb independència de la finalitat i el desenvolupament de l’activitat formativa. Aquesta és tal vegada una de les conseqüències de l’abast i fixació dels models de formació basats en la transmissió de coneixements. Encara que, actualment, podem dir que aquest nom no fa la cosa; dita que s’escau perfectament a aquesta situació ja que la realitat de la formació permanent del professorat supera la realització d’un “curset”, en la majoria d’activitats formatives programades.



El Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans ens en dona l'accepció següent pel que fa a lèxic comú:

2.f. [LC] *Forma o variant d'alguna cosa, mode particular d'ésser, de presentar-se.*

Així, entendrem, per tant, per “modalitat formativa” les formes o variants de presentar-se de la formació del professorat.

En realitat, les modalitats de formació estan diferenciades entre si perquè donen resposta a diferents tipologies d'actuacions. L'estructura d'una actuació formativa ha de partir dels següents paràmetres bàsics:

- Demanda. Es tracta de concretar qui fa la demanda.
- Finalitat. S'ha de destriar què es pretén.
- Recursos. Saber amb quines eines podem dissenyar l'actuació formativa.
- Destinatariis. Definir a qui van dirigits els objectius de l'actuació formativa.
- Participants. Definir quin és el rol de tots els participants (assistents, responsables de gestió, responsables pedagògics, etc.).

Els dissenyadors d'actuacions formatives que coneixen a la perfecció les modalitats més tradicionals ja tenen interioritzades les seves estructures de tal manera que poden elegir directament la modalitat més escaient a l'hora de dissenyar una actuació formativa determinada. Així i tot, les modalitats més tradicionals han anat incorporant canvis d'estructura a mesura que han anat també evolucionant alguns dels paràmetres abans esmentats. Podem parlar de flexibilització de les fronteres entre modalitats i de difuminació de les estructures tancades, de tendències cap al disseny autogestionat a partir dels mateixos destinataris o d'itineraris o estadis formatius d'equips docents que poden convertir-se en una espècie de macromodalitat que en la seva estructura englobi diverses modalitats tradicionals adaptades.

Cal no confondre “modalitat” amb “model de formació” o tendències formatives; no s'han d'entendre les modalitats com a estratègies didàctiques de la formació. Els estudis elaborats sobre les característiques de

les modalitats i el seu lligam amb el model de formació detecten que hi sol haver una gran distància entre les definicions teòriques i les realitzacions pràctiques i que les denominacions oculten a vegades la realitat i l'homogeneïtzen (Iranzo, 2002), aspecte aquest que és un dels obstacles que ens trobam a l'hora d'avaluar plans i programes des d'una òptica qualitativa. Si bé és cert que l'elecció de la modalitat ens pot venir suggerida per la necessitat d'una o altra estratègia, la modalitat ha de ser només una estructura, entesa com a una eina de disseny que ens permet desenvolupar l'actuació formativa. En definitiva, no ha de ser una finalitat en si mateixa; no sempre les institucions i entitats formatives defugen aquest parany simplificador.

Per altra banda, un altre dels mites que cal esbandir és el de l'existència de modalitats bones i modalitats xereques *per se*, ja que qualsevol estructura pot ser vàlida si és escaient per donar resposta a la concreció d'una necessitat formativa atenent-se als paràmetres abans esmentats. En aquest sentit, ens pot servir d'exemple la sovintejada contraposició de la modalitat *curs* com a oposada, en sentit pejoratiu, a la modalitat *formació a centre*; les investigacions actuals demostren que són modalitats compatibles i complementàries (Marcelo, citat per Iranzo, 2002).

## 2. MODALITATS DE FORMACIÓ: DENOMINACIONS, CLASSIFICACIONS I CARACTERÍSTIQUES

Les modalitats de formació tradicionals són gairebé les mateixes en totes les comunitats autònomes a l'estat espanyol, si bé en alguns casos, sota una mateixa denominació hi pot haver petites diferències de matis, entre una i altra comunitat; també, en algunes comunitats, la normativa classifica i denomina més quantitat o menys de modalitats de formació. En els diferents plans de formació o en documents normatius reguladors també hi trobam l'ús de la denominació “modalitat” des de diferents nivells de concreció. En un altre apartat recollirem alguns exemples de diferents comunitats autònomes.

Les modalitats més conegudes i esteses són les següents: Curs, Seminari, Grup de treball, Formació en centres, Assessorament a centres, Taller, Jornades, Conferències, Trobada d'intercanvi d'experiències i Congrés.

Classificació<sup>1</sup> segons els paràmetres de Demanda, Finalitat, Recursos, Destinataris i Dinàmica d'interfície<sup>2</sup>:

En consonància amb el que apuntàvem al primer apartat, sobre la imprecisió terminològica del mot "modalitat", entenem que és una classificació que pot

Modalitat	Demanda	Finalitat	Destinataris	Recursos	Dinàmica interfície
Curs	Sistema* Professorat Centre	Sensibilització Especialització Transmissió coneixements	Professorat individual Professorat d'un centre	Durada definida a priori (curta/llarga) Ponències experts Direcció o Coordinació per l'assessoria Presencial/Semipresencial /No presencial	Transmissió
Seminari	Sistema Professorat (grup)	Aprofundiment	Professorat individual Xarxa d'interès	Número de participants limitat Presencial /Semipresencial	Reflexió
Grup de Treball	Grup	Elaboració de materials Investigació Projectes d'Innovació i/o experimentació	Xarxa d'interès	Pla de treball autònom Número molt limitat de participants (de 3 a 10, generalment) Assessorament extern (no sempre) Presencial/Semipresencial/No presencial (menys)	
Jornades Trobada Conferències Congrés	Sistema (generalment)	Difusió informació Monogràfics Sensibilització inicial Intercanvi informatiu d'experiències	Professorat individual	Intensiu Breu Presencial/No presencial (on line)	Transmissió
Formació a centre / Assessorament a centre	Centre	Innovació Projecte Autoavaluació Problema	Claustre Cicle Nivell Equip directiu	Disponibilitat Equip Coordinador Assessorament extern (major o menor implicació) Ponències experts (major o menor durada) Presencial/Semipresencial	Reflexió Centre (investigació-acció)
Taller	Sistema Centre	Experimentació Pràctica	Professorat individual Equip Xarxa d'interès	Intensiu Breu Presencial	Transmissió

Taula 1. Classificació de modalitats segons els paràmetres bàsics. Font: elaboració pròpia.

\*Administració (en sentit ample: englobaria també els CEP), programes institucionals diversos, etc.

Pel que fa a modalitats trobarem freqüentment la distinció entre modalitats presencials i modalitats a distància. No ens ocuparem ara de les característiques i funcions de l'ensenyament a distància ni de la seva conceptualització, sotmesa encara ara a controvèrsia entre diferents terminologies que s'utilitzen amb més o menys fortuna o amb més o menys solidesa: *e-learning*, *blended learning*, a distància, *on line*, en línia, semipresencial, mixta ...

ser parcial, encara que trobarem autors que en parlen com a una espècie de macromodalitat amb entitat pròpia (García Aretio, 2001) o altres que la utilitzen simplement amb afany organitzatiu i/o descriptiu. Sense ànim de ser exhaustius i amb intenció merament descriptiva passarem a exposar alguns aspectes sobre classificació de modalitats tenint en compte el grau de presència i l'ús de les TIC:

1. Aquesta classificació no coincideix exactament amb la definició i característiques de les modalitats formatives regulades per la normativa d'aplicació de les Illes Balears. En un altre apartat s'especificaran les de les Illes Balears.
2. Concepte extret de: Oliver, M.F. (1998). *Models d'Intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Taula 2. Classificació de modalitats per grau de presència i ús de les TIC

Font: elaboració pròpia

Modalitat	Suport TIC	Descripció
Presencial	NO	La majoria de processos d'ensenyament-aprenentatge coincideixen en espai i temps entre formador i alumnat.
	SÍ	Simultaneïtat física entre formador i alumnat amb protagonisme formador d'ordinador multimèdia i Internet. El formador esdevé tutor presencial. L'alumnat dirigeix el seu procés d'aprenentatge.
Semipresencial	NO	Existència de fases de simultaneïtat espai-temps amb fases sense simultaneïtat, en les quals els aprenents desenvolupen tècniques d'aprenentatge autònom.
	SÍ <i>blended-learning</i> <i>(b-learning)</i>	Comparteix característiques de la modalitat semipresencial, però s'utilitzen els entorns virtuals d'aprenentatge (EVA), coneguts també com a LMS (Learning Management System) que integren continguts i eines de comunicació sincrònica i diacrònica. Les sessions presencials solen ser d'assessorament tècnic per a l'ús de l'entorn virtual i també per a continguts pràctics i actitudinals, si la presencialitat és pertinent.
A distància	NO	La majoria dels processos d'ensenyament-aprenentatge no coincideixen en espai i temps. La comunicació sol ser per correu postal, electrònic, fax o telèfon, encara que en alguns casos hi pot haver sessions de tutoria presencial establertes. El formador es converteix en un tutor que orienta i dirigeix l'alumnat, el qual s'ha de responsabilitzar gairebé completament del seu procés de formació.
	SÍ <i>e-learning</i>	Integra totes les eines necessàries per a l'aprenentatge i la comunicació en un entorn virtual o LMS. Els plantejaments didàctics que s'hi poden desenvolupar van des de l'aprenentatge més individualitzat fins a l'aprenentatge més cooperatiu.

En un altre nivell d'estudi i investigació que aprofundeix més en la relació modalitat-model formatiu trobam classificacions que també a vegades naveguen entre la imprecisió terminològica, encara que la seva validesa recau en el fet que no es tracta tant de definir la potencialitat d'una o altra modalitat de formació, com de comprendre quines situacions concretes d'interacció professional poden desenvolupar-se en cada una de les modalitats (Iranzo, 2002).

Una de les classificacions més simples i esteses és la que parteix dels criteris del paper actiu o passiu que desenvolupa el professorat en el disseny de l'actuació formativa i de les estratègies de formació formals o informals. Així, existirien a grans trets dues modali-

tats formatives, entenent aquí "modalitat" en sentit ample: "[...] aquellas cuyo objetivo consiste en que los profesores adquieran conocimientos o destrezas a partir de su implicación en actividades diseñadas, y desarrolladas por expertos y en segundo lugar aquellas otras cuyo objetivo excede el dominio de conocimientos y destrezas por parte de los profesores, y plantea la necesidad de una verdadera implicación de los docentes en el diseño y desarrollo del proceso de formación. [...]" (Marcelo 1995, 326). El mateix autor estableix una altra classificació en funció de les necessitats del professorat on es tracta d'apropar-se al caràcter particular d'una acció formativa, més que al caràcter genèric d'una modalitat (Loucks, 1987 en Marcelo, 1995,328, citats per Iranzo, 2002)<sup>3</sup>:

3. Traduït de l'original en castellà per Margalida Barceló i Taberner, sense variacions d'estil.

**Taula 3. Classificació de modalitats segons les necessitats del professorat**  
**Font: Traducció i reproducció de la taula citada per Iranzo (2002, 191)**

Necessitats i situació	Modalitat de formació
Necessitat de desenvolupar coneixements i mètodes d'ensenyament	- Desenvolupar un programa d'innovació - Enviar un professor seleccionat a un curs - Posar-se en contacte amb altres escoles amb necessitats similars
Els professors se senten molt aïllats	- <i>Coaching</i> de companys - Establir un programa d'assessorament - Proporcionar mentors als professors principiants - Anar a un Centre de Professorat
Els professors estan molt desanimats. Incapacitat per a adaptar-se als canvis	- Establir connexions amb la Universitat per ampliar la seva visió. - Posar-se en contacte amb altres professors amb preocupacions similars.
El professorat està capacitat i disposat a millorar els seus mètodes d'ensenyament	- Investigació-acció - Recolzar el seu propi programa de desenvolupament professional - Enviar a alguns professors a un centre especialitzat - Establir contacte amb altres escoles
Suficient preparació. Necessitat d'avaluació per millorar el professorat i l'escola	- Proporcionar mentors a professors principiants - <i>Coaching</i> de companys - Oferir professors assessors - Implementar pràctiques d'innovació - Supervisió Clínica

Jiménez (1995) planteja la relació entre modalitats de formació i desenvolupament professional, tenint en compte criteris com processos que potencien la inno-

vació, grau d'autonomia i grau d'obligatorietat. Ho exposam a continuació:

**Taula 4. Classificació de modalitats formatives en relació al desenvolupament professional (DP)**  
**Font: elaboració pròpia a partir de Jiménez (1995)**

Incidència DP	Modalitats (ordenades de – a + DP)	Característiques
Escassa incidència en el desenvolupament professional i en la possibilitat d'encetar innovacions	Cursos de divulgació Jornades Trobades científic-experimentals Cursos de formació	Massives Generalitzades Alt grau d'obligatorietat
Alta incidència en el desenvolupament professional i en la possibilitat d'encetar innovacions	Cursos amb projecte d'acció Formació autònoma Formació a centre amb suport extern Formació a centre sense suport extern	Autonomia i optativitat Consonants amb interessos personals, professionals o del sistema Poden formar part d'itineraris formatius personals
Més alta incidència en el desenvolupament professional i en la possibilitat d'encetar innovacions	Intercanvis Estades formatives Investigació autònoma als centres Investigació en col·laboració i suport d'entitats educatives	Especialització Implicació personal i professional Treball en equip Exigència de compromís

A continuació exposam les característiques de les modalitats de formació esmentades per Jiménez (1995):

**Taula 5. Modalitats de formació i característiques**

Font: elaboració pròpia a partir de Jiménez (1995)

Modalitat	Característiques (Jiménez, 1995)
Cursos de divulgació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institucionals, rígids, estandarditzats i descontextualitzats.</li> <li>- Volen donar difusió i publicitat a noves exigències o novetats. Són els clàssics dels primers moments de les reformes.</li> <li>- També poden satisfer plantejaments puntuals i/o modes (cursos sobre vídeo, digitalització, informàtica, racons).</li> <li>- Tendeixen a ser efímers.</li> <li>- Poden donar lloc a participar en altres actuacions formatives.</li> </ul>
Cursos de formació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institucionals i generalment massius.</li> <li>- Dirigits a col·lectius seleccionats: especialització segons les necessitats, amb rerefons burocràtic, del sistema.</li> <li>- La seva incidència real és poc fiable o només puntual.</li> <li>- Es demostra la seva eficàcia si donen lloc a participar a altres actuacions (seminaris, projectes, grups de treball)</li> <li>- Diversitat de temàtiques i col·lectius a qui es dirigeix.</li> <li>- Escassa incidència en la pràctica, poca aplicabilitat.</li> </ul>
Cursos amb projecte d'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionats amb els anteriors, més concrets i amb ànim d'especialitzar: equips directius, àrees educatives concretes, etc.</li> <li>- Més contextualitzats i amb implicació institucional, selecció i compromís personal.</li> <li>- En seria un exemple un curs en un centre per a la implantació d'una reforma educativa amb caràcter experimental.</li> <li>- Afavoreixen la reflexió sobre la pràctica i el treball en equip. Compten amb treball d'aplicació que no hauria de ser un requisit acadèmic, sinó que hauria de ser aplicable i real a la pràctica quotidiana.</li> <li>- La formació d'equips directius seria un cas especial dins d'aquest grup, ja que gairebé es pot entendre com a formació inicial, en no haver-hi tradició en la formació inicial professional sobre direcció i organització de centres.</li> </ul>
Jornades Trobadres científico-experimentals	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organitzades per o des de diferents instàncies més o menys oficials.</li> <li>- Divulgació d'experiències i noves tendències.</li> <li>- Hi sol assistir professorat actiu i poden donar lloc a participar en altres actuacions formatives.</li> </ul>
Formació autònoma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fruit de la inquietud personal, és entesa com a exponents de professionalitat, vocació i voluntarietat.</li> <li>- Realitzat de forma exclusiva sol repercutir en l'individualisme i l'excés de protagonisme.</li> <li>- La modalitat coneguda com a "llicència d'estudi" permet una ampla gamma de possibilitats: realitzar altres estudis, tesis doctorals, perfeccionament d'idiomes, realització de projectes d'investigació, etc.</li> <li>- Considerada més com a un dret per part de professorat i agents sindicals que no una modalitat fomentada des de l'administració.</li> </ul>
Formació a centre sense suport extern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grup petit de professorat units per criteris afectius i professionals que es plantegen noves solucions als problemes quotidians normalment relacionats amb l'elaboració de materials i els aspectes més pràctics del treball docent.</li> <li>- Les accions solen estar regides per la intuïció i l'experiència més que no per la fonamentació.</li> <li>- Formació entre iguals.</li> <li>- Catalogades com a Grup de treball.</li> </ul>



Formació a centre amb suport extern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gran grup de professors implicat i innovació plantejada des del centre o departament, cicle, etc.</li> <li>- Compta amb recolzament extern assessor i pot comptar amb experts en continguts determinats.</li> <li>- D'importància crucial actualment i fomentada des de l'administració educativa. Aquest major o menor grau d'autonomia formativa dependrà del nivell que permeti l'administració, del tipus de projecte, de l'experiència i lideratge que hi ha al grup, etc.</li> <li>- Projectes docents, curriculars, desenvolupaments parcials de currículum, elaboració i experimentació de materials.</li> <li>- Catalogades com a seminaris permanents.</li> <li>- Aquesta modalitat suposa un repte per a l'administració: control, seguiment, reorientació, coneixement del grup, etc.</li> <li>- També pot ser difícil el reconeixement en forma de certificació o d'ajuts econòmics.</li> </ul>
Intercanvis Estades formatives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar noves situacions professionals, més o menys intensa segons el nivell d'immersió i la durada del període.</li> <li>- Indica per desenvolupar competències específiques: lingüístiques, formació tecnològica ...</li> <li>- Modalitat amb freqüència connectada amb la política educativa regulada per la Unió Europea.</li> </ul>
Investigació autònoma als centres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programes experimentals, estudis puntuals, processos d'investigació-acció, etc. des de plantejaments científics qualitius i/o quantitius, no solament pràctics.</li> <li>- Els responsables són els propis professors, autònomament o amb ajudes puntuals.</li> <li>- Requereix consens, formació prèvia i treball en equip, a més de dedicació i compromís.</li> </ul>
Investigació en col·laboració	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Similar al cas anterior, però amb recolzament formal d'institucions educatives i ajudes oficials.</li> <li>- Experiències innovadores vinculades a convenis</li> </ul>

Les classificacions de Marcelo (1995) i Jiménez (1995) parteixen de l'aportació que fan les modalitats al professorat, entès aquest més com a professional individual més que no com a professional que forma part d'un equip. De fet Jiménez utilitza indistintament "desenvolupament personal" i "desenvolupament professional". Partir de les necessitats de l'alumnat i dels centres donaria lloc a altres visions sobre les potencialitats de les diferents modalitats tals com els entenem avui en dia.

Tal com exposa Imbernón (2004) "[...] Stenhouse (1984) deia fa temps que «el poder d'un professor aïllat és limitat. Sense els seus esforços mai no es podrà aconseguir la millora de les escoles; però els treballs individuals són ineficaços si no estan coordinats i no reben cap suport». La formació personalista i aïllada pot originar experiències d'innovació, però difícilment una innovació de la institució i de la pràctica col·lectiva dels professionals. Hem d'acostar al màxim la formació als centres i als territoris. [...] També l'estructura organitzativa de la formació haurà de canviar. Si a final del segle passat l'organització de referència eren els centres de professors o les institu-

cions de suport a la formació, el que necessitarà el professorat en el futur seran estructures més flexibles, encara més pròximes a les institucions educatives i, per descomptat, introduir la formació dins de les escoles. El model d'entrenament per mitjà de plans institucionals ha d'entrar en crisi per deixar pas a un model més d'indagació i de desenvolupament, en què el professorat d'un context determinat assumeixi el protagonisme que es mereix i sigui aquest qui planifiqui, executi i avaluï la seva pròpia formació. [...]"

Iranzo (2002, 187), respecte de l'experimentació i innovació sobre models de formació, alerta sobre la seva complexitat, tant de les directrius estructurals respecte de la formació (plans, programes, avaluació, desenvolupament normatiu, etc.), com del desenvolupament pràctic dels models formatius o de desenvolupament professional; i també alerta sobre la complexitat mateixa de les actuacions formatives concretes.

En definitiva, en relació a les modalitats, però en coherència amb un plantejament integral, pareix que la tendència actual hauria d'encaminar-se cap a la fle-

xibilització de l'estructura de les modalitats (recorrem: formes d'ésser, de presentar-se), innovar i experimentar altres possibilitats: relacionar modalitats entre si com a parts d'un itinerari formatiu centrat en l'escola, investigar sobre els itineraris formatius personals dels professionals amb bones pràctiques, experimentar amb modalitats encaminades a la formació de xarxes professionals com les comunitats de pràctica (Wenger, 2001) o els grups de recolzament (Murillo, 2003), potenciar la formació entre iguals a través de modalitats escaients, etc.

En tot cas, tal com ja hem apuntat al primer punt, les modalitats de formació són només estructures que possibiliten l'actuació formativa i caldrà mantenir-les, flexibilitzar-les i innovar en funció del model de formació en què treballem.

### 3. LES MODALITATS DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A LES ILLES BALEARS

A les Illes Balears les modalitats de formació venen regulades per l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 2 de gener, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari (BOIB núm. 8, 17-1-2002) i pels successius plans plurianuals de formació permanent del professorat; actualment regeix el Pla de formació permanent del professorat de les Illes Balears 2008-2012, publicat com a una ordre de la consellera (BOIB núm. 118, 23-08-2008).

La complexitat de les diferents situacions formatives que es produeixen fan que l'encaix en una o altra modalitat sigui a vegades artificial, o coherent només en les formes amb allò que està regulat. És evident que, generalment, la realitat supera en escriure els límits que imposen o marquen les modalitats enteses de forma ortodoxa. Per això, l'adaptació de la literatura administrativa o reguladora a la realitat de les formes diferents que presenten les actuacions formatives, no s'ha de veure com a un problema, sinó com a una manera d'avançar i fixar allò que hom considera beneficiós i útil per a la formació del professorat i per a la millora de l'ensenyament. Caldrà, per això, que l'administració atengui aquesta diversitat i flexibilització i l'empari en funció de la disponibilitat de recursos i de les línies de política educativa que estigui en disposició de desenvolupar.

En aquest sentit, els diferents plans de formació que

s'han desenvolupat a les Illes Balears han anat evolucionant en diversos aspectes, entre ells la importància donada a les diferents modalitats. Així, com a exemples més recents podem esmentar la millora de la modalitat curs amb la inclusió de projectes d'aplicabilitat i d'intercanvi entre els participants, l'impuls donat a l'ús d'entorns de formació virtual en activitats modalitat curs o seminari o els recentment convocats Projectes d'innovació pedagògica dins del marc de la formació a centres.

Des de l'òptica de la confusió o imprecisió terminològica de què parlàvem al primer apartat, cal esmentar que la normativa de les Illes Balears no en queda exempta. S'exposen consideracions o instruccions sobre modalitats i models o tendències formatives de forma poc diferenciada; encara que al Pla de formació, per la seva extensió, la informació és més concreta i es defineix la tendència formativa que ha d'orientar els programes i la pràctica de la formació.

Per altra banda, cal esmentar que només algunes d'aquestes modalitats estan presents als programes de formació de les entitats col·laboradores. L'ICE (UIB) convoca cursos, jornades i seminaris i les altres entitats només convoquen cursos i, de forma excepcional, jornades. Els programes de la Direcció general d'innovació i formació del professorat acullen totes les modalitats que sorgeixen de la Conselleria d'Educació i Cultura; dins d'aquests programes, la majoria d'actuacions formatives corresponen als centres de professorat (CEP).

#### 3.1. LES MODALITATS DE FORMACIÓ I LES SEVES CARACTERÍSTIQUES SEGONS LA NORMATIVA VIGENT

L'Ordre de 2002 esmentada té una capacitat limitada quant a la pràctica formativa i esdevé únicament un recurs preceptiu des del qual es poden dissenyar els aspectes purament formals de les actuacions formatives. És un document útil per a les entitats i centres que organitzen actuacions formatives que han de ser reconegudes per l'administració a efectes burocràtics i laborals. També dona pautes per possibilitar una certa flexibilització a partir dels successius plans de formació plurianuals preceptius.

Indica altres possibilitats formatives o equiparables a la formació com els projectes de recerca o d'innovació (Capítol IX, article 31):

“[...] 1. La participació en la programació i execució d'un projecte de recerca o d'innovació en matèria educativa pot tenir la consideració d'activitat de formació permanent del professorat, sempre que el projecte sigui convocat, promogut o avalat per una universitat o un organisme públic, i pugui assimilar-se a alguna de les tipologies definides en el Pla de formació permanent del professorat.

2. Als efectes de certificació i de valoració en crèdits, els projectes són considerats com a grups de treball.

3. En la sol·licitud d'inscripció dels certificats de participació s'han d'adjuntar els documents següents:

- a) Documentació acreditativa de la participació.
- b) Còpia del projecte inicial d'investigació o d'innovació.
- c) Memòria de l'activitat realitzada.
- d) Resultats obtinguts.
- e) Documentació que acrediti que el projecte s'ha desenvolupat d'acord amb una convocatòria pública o que ha estat organitzat o promogut per una universitat o un organisme públic. [...]”

De la mateixa manera contempla el reconeixement de la formació autònoma i individual: titulacions oficials i títols propis de les universitats; les titulacions dels ensenyaments de règim especial, de les escoles oficials d'idiomes i conservatoris professionals i superiors de música; els cursos oficials del Pla de reciclatge i de formació lingüística i cultural.

També s'hi equiparen activitats que poden tenir, encara que no podem generalitzar, poca capacitat formativa: les tutories de pràctiques, la participació en programes internacionals o la participació en programes de promoció educativa o d'intercanvi convocada per les administracions públiques.

En la mateixa línia d'equiparació, permet que la Conselleria d'Educació i Cultura pugui fer convocatòries de participació reconegudes com a formació; alguns exemples serien les estades en empreses per al professorat d'FP, la participació a premis d'innovació, etc.

Pel que fa a les modalitats formatives més esteses i conegudes, a continuació transcrivim de forma literal el contingut del Capítol II:

## CAPÍTOL II

### MODALITATS I CARACTERÍSTIQUES DE LES ACTIVITATS DE

#### FORMACIÓ

##### Article 5

##### Modalitats de formació

1. Les activitats de formació permanent es classifiquen en tres modalitats bàsiques: cursos, seminaris i grups de treball.

2. El Pla de formació permanent del professorat pot establir altres modalitats formatives i modificar i concretar les característiques essencials de les modalitats bàsiques. Si n'és el cas, ha de delimitar els àmbits formatius que corresponen a la Conselleria d'Educació i Cultura i a les entitats col·laboradores.

##### Article 6

##### Cursos

1. Les característiques de la modalitat curs són les següents:

a) Els programes inclouen continguts científics, tècnics, culturals i/ o pedagògics.

b) El disseny és concretat per la institució o entitat convocant.

c) La direcció i/o coordinació recau en una persona experimentada, la tasca de la qual abasta des del disseny fins a l'avaluació.

d) Per a l'avaluació s'ha de tenir en compte el que s'indica a continuació:

1a. A l'inici de l'activitat s'han d'establir les condicions d'elaboració, seguiment i avaluació de l'activitat.

2a. És indispensable la participació continuada i

activa, amb assistència obligatòria del 80% en la fase presencial. Es pot comptar un màxim del 25% de fase no presencial en activitats d'almenys 40 hores de durada, si bé abans s'ha d'elaborar una proposta de treball, la qual pot ser realitzada individualment o en grup.

3a. L'avaluació ha d'incloure, si s'escau, la valoració positiva del treball pràctic o la proposta de treball, i ha de ser efectuada per una comissió integrada, com a mínim, pel director i/o coordinador i un assessor responsable de la institució o entitat.

e) En el moment de la convocatòria es fixa un màxim i un mínim de participants.

2. El Pla de formació permanent del professorat pot incloure la classificació dels cursos, segons la durada.

## Article 7

### Seminaris

1. Les característiques de la modalitat seminari són les següents:

a) El seu contingut té relació amb la necessitat d'aprofundir en l'estudi de determinats temes educatius, a partir de les aportacions dels assistents, que suposin debat intern o intercanvi d'experiències.

b) El disseny correspon a l'entitat convocant i als integrants del seminari. La proposta de treball és decidida pels integrants del seminari, fins i tot quan s'estableix a iniciativa de l'entitat.

c) La coordinació correspon a un o dos especialistes en la matèria.

d) En l'avaluació es tenen en compte les regles següents:

1a. S'efectua a partir de la memòria final.

2a. Es requereix l'assistència continuada i activa, que s'ha de reflectir mitjançant les actes de cada sessió i que ha de ser, com a mínim, del 80%.

3a. Pot incloure aportacions individuals i conclusions pràctiques.

4a. L'avaluació s'ha de dur a terme per una comissió integrada, almenys, pel director i/o coordinador i un assessor responsable de l'entitat.

e) El nombre d'assistents se situa entre quatre i vint.

## Article 8

### Grups de treball

Les característiques de la modalitat grup de treball són les següents:

a) Té per objecte l'elaboració de projectes i/o materials curriculars, l'experimentació d'aquests o la innovació/investigació de fenòmens educatius.

b) El disseny correspon al mateix grup. Poden demanar col·laboració externa per a temes específics. Tenen autonomia d'actuació.

c) La coordinació recau en un dels integrants del grup.

d) L'avaluació es duu a terme segons l'elaboració de materials i/o dels resultats obtinguts si es tracta d'investigació o d'experimentació. En aquest darrer cas, l'avaluació es realitza a partir de l'informe final, que té caràcter preceptiu.

e) En el moment de la convocatòria s'estableix un mínim i un màxim de participants, entre tres i vuit.

f) En el moment de l'homologació de l'activitat s'estableix un valor estimatiu màxim en crèdits de formació, que és igual per a cada participant. En la fase d'avaluació se'n determina el valor real amb caràcter definitiu. En qualsevol cas, el nombre màxim de crèdits per participant és de 10.

## Article 9

### Activitats singulars

Les activitats de formació que no es corresponguin amb alguna de les modalitats previstes poden assimilar-se a alguna d'aquestes, segons les seves característiques.

**Article 10****Activitats a distància**

1. D'acord amb les previsions del Pla de formació permanent del professorat, els cursos i seminaris de formació es poden dur a terme a distància.

2. Les activitats de formació que en el seu disseny prevegin una fase de treball amb tutoria a distància superior al 25% de la seva durada seran considerades activitats de formació a distància.

3. Davant la impossibilitat de computar el nombre d'hores de dedicació que duen implícites les activitats a distància, en la convocatòria de l'activitat ha de constar el seu nombre de crèdits totals, que en cap cas pot ser superior a 10.

4. Les activitats a distància han de tenir les mateixes característiques que les indicades en els articles 6 al 9, excepte en:

4.1. El nombre màxim de participants en els seminaris és de 25.

4.2. Hi ha d'haver un tutor per a cada grup d'un màxim de 25 alumnes, amb les següents funcions:

- a. Supervisar el correcte desenvolupament del curs.
- b. Orientar l'alumnat i donar-li suport.
- c. Aplicar els criteris d'avaluació de les activitats.
- d. Elaborar l'informe per acreditar els participants d'acord amb els resultats de les activitats obligatòries.

4.3. En l'avaluació s'ha de tenir en compte el que s'indica a continuació:

- a) En la proposta de l'activitat s'han d'establir les condicions d'elaboració, seguiment i avaluació de l'activitat.
- b) En l'avaluació han d'intervenir els assistents al curs, els tutors i els coordinadors, i ha d'incloure, almanco, els aspectes següents: participació i resultats, disseny i organització, continguts i dinàmica del curs, i desenvolupament de la tutoria.
- c) L'acreditació s'ha de basar en l'informe que elaborarà la tutoria sobre la realització de les activi-

tats obligatòries del curs i en l'assistència a un mínim del 80% de les sessions presencials que eventualment s'organitzin.

d) L'avaluació ha d'anar a càrrec del tutor de l'activitat, el qual ha de fer la proposta d'alumnes amb dret a certificació.

**Article 11****Formació en centres**

Les activitats de formació realitzades en centres docents poden ser assimilades a alguna de les modalitats bàsiques a què fa referència l'article 5 d'aquesta Ordre.

### **3.2. APORTACIONS DEL PLA DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT DE LES ILLES BALEARS 2008-2012.**

El Pla concreta algunes propostes de canvi o de millora respecte de les modalitats de formació *curs* i *seminari*; impulsa i potencia modalitats de formació contextualitzades als centres educatius, la formació entre iguals i la formació en xarxa, en coherència amb els principis orientadors exposats; proposa realitzar la formació de formadors en col·laboració amb la Universitat; i, finalment, inclou els principis metodològics orientadors que han d'orientar la concreció de les modalitats formatives en el seu conjunt. Algunes d'aquestes actuacions són considerades projectes experimentals a efectes de planificació, programació i avaluació.

Per altra banda, i encara que sigui anecdòtic, esmenta l'existència de les llicències d'estudi i les estades formatives en empreses per al professorat d'FP, que no apareixen a l'ordre del 2002 -compten amb normativa pròpia de periodicitat anual-, com a modalitats de formació autònoma. Les llicències estan reconegudes a efectes laborals i econòmics per l'administració, encara que no acreditades com a formació.

Pel que fa a denominacions i classificació de modalitats, el Pla també presenta les mateixes imprecisions de què parlàvem més amunt, encara que s'hi fa un tímid intent classificador que podríem resumir de la manera següent (al resum s'hi ha afegit alguna aportació, no present al Pla, a partir del que disposa l'Ordre esmentada a l'apartat 4.1.):



**Taula 6. Modalitats de formació Illes Balears 2008-2012**

Font: elaboració pròpia

Modalitats bàsiques (Participació individual)	Curs	Presencial
		Semipresencial
		A distància
	Seminari	Presencial
		Semipresencial
	Grup de treball	Autonomia de disseny
Macromodalitat Formació a centre	Seminari	Diferents graus d'autonomia o de suport extern
	Projecte d'Innovació Pedagògica (PIP)	Durada superior a un curs escolar
	Assessorament entre professorat	Sense acreditació Projecte experimental
	Projecte d'innovació en temes transversals	Promoció educativa i treball amb alumnat
Modalitats singulars	Conversa pedagògica	Projecte experimental
	Formació de zona	Projecte experimental
	Projectes de recerca i investigació	En col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears
	Formació de formadors	En col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears Iniciatives de la Conselleria d'Educació i Cultura en temes específics Modalitats autònomes
Participació en convocatòries de promoció o d'innovació de l'administració educativa	Amb acreditació	Estades de formació en empreses
	Amb acreditació	Llicències d'estudi
	Sense acreditació	

A mode de resum, exposam en la taula següent les propostes de millora esmentades al Pla o concretades ja en les convocatòries de Formació a centres i Pro-

jectes d'innovació pedagògica, o a altres convocatòries sorgides des de l'administració educativa:

Taula 7. Noves propostes en modalitats de formació a les Illes Balears (Pla 2008-2012). Font: elaboració pròpia

Modalitat	Propostes noves/ característiques	Comentaris
Curs	Implementació de fases d'aplicació a l'aula Aplicació de metodologies <i>b-learning</i>	Aprofundiment o fixació de millores introduïdes en el Pla anterior (2004-2008)
	Prioritzar equips de centre	Fomentar i potenciar itineraris formatius centrats en el centre educatiu
	Atenció diferenciada metodologies <i>e-learning</i>	Explorar possibilitats eines TIC relacionades amb el constructivisme social
Seminari	Aplicació de metodologies <i>b-learning</i> Creació de xarxes professionals (comunitat de pràctica) Metodologies relatives a la pràctica reflexiva	Aprofundiment o fixació de millores introduïdes en el Pla anterior (2004-2008)
Formació de zona	Creació de xarxes de centres Coordinació entre etapes educatives per zones escolars Iniciativa de centres i/o d'Inspecció educativa Seguiment CEP i Inspecció educativa Possibilitat de col·laboració amb altres entitats educatives	Projecte experimental 2008-2012 Equiparable a la modalitat seminari a efectes normatius Gestió: CEP
Conversa pedagògica	Pretén fomentar la reflexió pedagògica i la participació a través de trobades de professorat a l'entorn de temes d'actualitat educativa Semipresencial Coordinació des d'una assessoria de CEP i amb participació de ponent extern Ha de donar lloc a un document per difondre en mitjans adequats	Projecte experimental 2008-2012 Equiparable a la modalitat seminari a efectes normatius Gestió: CEP Es pot convocar en col·laboració amb altres entitats i pot donar entrada a altres professionals o membres de la comunitat educativa (alumnat, famílies, associacions, etc.)
<b>Formació a centres (FAC) en general</b> <b>Entesa com a una macromodalitat amb diferents modalitats. Es reformula la modalitat en relació al període anterior. Modalitat preferent lligada a la pràctica i a la innovació educativa.</b>		
FAC Projecte d'innovació pedagògica (PIP)	Períodes superiors a la planificació anual Potencien el Pla de formació del centre Projecte propi del centre amb amples possibilitats d'assessorament CEP Aportació econòmica en formació superior als seminaris Compromís de l'equip directiu i del claustre	Projecte experimental Convocatòria amb places limitades de centres segons disponibilitat de recursos als CEP i atenent a un programa diversificat. 30 centres el curs 08-09 i 100 el curs 09-10. Màxima atenció des dels CEP i, en el seu cas, altres entitats col·laboradores
FAC Seminari	Activitats formatives anuals (curs) sorgides al propi centre i realitzades amb diferents graus d'autonomia i assessorament CEP Poden rebre, puntualment, aportació econòmica per a ponències	Continuïtat en relació al període anterior Remodelació de les característiques de la convocatòria: s'ha revisat la periodicitat de convocatòria i s'han marcat terminis Gestió: CEP
FAC Assessorament entre professorat	Assessorament puntual (màxim de 4 hores) a un equip de docents o als òrgans de coordinació didàctica en relació a una necessitat incipient, temàtica concreta o projecte d'aula	Projecte experimental Sense acreditació pel professorat Gestió: CEP
FAC Projectes d'innovació temes transversals	Activitat de promoció d'un tema concret realitzada als centres, generalment sense assessorament extern i poc equiparable a un projecte formatiu Algunes convocatòries incorporen una periodicitat màxima de tres cursos escolars	Convocatòries des de l'administració educativa Continuïtat en relació al període anterior (Pla 2004-2008) Poca definició de la modalitat Gestió: Servei d'Innovació (DG Innovació i formació del professorat) i altres serveis de forma més eventual (Qualitat, FP).

#### 4. LES MODALITATS DE FORMACIÓ A ALTRES COMUNITATS AUTÒNOMES

Les modalitats de formació a les diferents comunitats autònomes són, sinó les mateixes, molt similars quant a denominació, estructura bàsica i característiques, en relació a destinataris, agents formatius, institucions o entitats convocants, entre d'altres. La seva classificació, si fa no fa semblant, prové dels orígens de la institucionalització de la formació del professorat a l'estat espanyol a principis dels anys 80.

Si agafam com a premissa el que dèiem abans sobre la importància del model de formació i la necessitat de flexibilitzar i adequar les modalitats a aquest model, ens trobarem amb exemples de com en algunes comunitats han anat adaptant les modalitats a les necessitats i tendències actuals de la formació del professorat.

En un estudi comparatiu realitzat pel Centro Superior de Formación del Profesorado de la Junta de Castilla

y León (2008) esmenten les aportacions més novadores sobre diferents aspectes de l'organització i l'estructura de la formació permanent del professorat. Citen com a plans amb innovacions destacables el Pla Marc de Formació Permanent (2005/2010) de Catalunya, el Pla de Formació Permanent del Professorat (2008/2012) de les Illes Balears, el Plan Trienal de Formación (2007/2010) de Múrcia, el Plan Regional de Formación (2007/2011) de La Rioja i el Plan de Formación de Galicia que està estructurat en dues fases (6 anys).

Segons aquest estudi, la formació centrada en el centre educatiu es la preferent en general a totes les comunitats autònomes i en destaca els plans de les comunitats d'Aragó, Astúries, Balears, Catalunya, Castella i Lleó i Cantàbria.

A continuació, i sense ànim de ser exhaustius, farem una síntesi de les modalitats existents a algunes comunitats autònomes, segons la informació que hem extret de l'estudi esmentat i directament d'algunes pàgines web institucionals:

**Taula 8. Modalitats de formació a l'estat espanyol**

Font: elaboració pròpia

<b>Aragó</b>	Curs, Seminari, Grup de treball i Projectes de formació en centres. Jornades, Conferències, Intercanvis i Estades formatives, Assessorament a centres o professors (puntual)
<b>Canàries</b>	Formació al centre: Assessorament general (Inspecció i Assessors/es), Projecte de formació en centres, Grup de treball, Activitat puntual de recolzament
	Formació externa al centre educatiu: Curs d'especialització (E. Infantil i E. Primària), Curs coorganitzat amb els CEP, Curs oferta CEP, Curs oferta altres entitats (MRP, sindicats, associacions ...) Grup de treball
<b>Castella i Lleó</b>	Redefinició de les tradicionals: Curs, Jornades, Seminari, Projecte de formació en centres, Projectes d'innovació
	Novetats: formació en innovació tecnològica i didàctica i potenciar itineraris formatius personals i de centre
<b>Catalunya</b>	Formació a centres: Assessorament, Curs presencial, Curs semipresencial, Taller
	Professorat de diversos centres: Grup de treball, Seminari, Seminari de coordinació, Curs (presencial, semipresencial, a distància), Taller. Cursos d'estiu (institucionals i altres).
	Dinamització i sensibilització: Trobada pedagògica, Conferències, Taula rodona
<b>Euskadi</b>	Formació a centres: Mòdul (disseny tancat: 10 h.), Projecte (disseny propi centre), Curs Garatu (amb fases en jornada laboral i ajuts econòmics). Convocatòries diverses: premis, qualitat, innovació ...
	Entre centres: Seminari zonal (presencials i <i>e-learning</i> ), Intercanvi i Trobades
	Formació individual: Curs Garatu (en jornada laboral), Curs, Jornades, etc.

<b>Madrid</b>	Formació presencial: Curs, Seminari, Grup de treball, projectes institucionals diversos
	Formació en línia, Formació individual (investigació, universitat ...)
<b>Múrcia</b>	Curs, Seminari, Grup de treball, Projecte de formació en centres, Projecte d'Innovació educativa i d'investigació, Jornades
<b>Navarra</b>	Assessorament a centres, Mòdul de formació (equips docents de centre, etapa o cicle d'E. Infantil i d'E. Primària), Seminari, Grup de treball, Curs d'actualització científico-didàctica, Seminari a centre, Sessions informatives, Jornades, Itineraris, Grup de conversa, Projectes d'innovació i Seminari de coordinació.

## 5. CONCLUSIONS

En definitiva hem de concloure que per “modalitat” entenem les diferents formes de presentar-se, de mostrar-se, que tenen les actuacions de formació permanent del professorat. Les modalitats formatives seran, doncs, estructures que permetran dissenyar continguts en funció dels objectius de formació, els destinataris i els recursos.

En qualsevol cas, s'han d'entendre dins de plantejaments integrals d'actuacions de formació permanent, la variació i els destinataris de les quals estarà en estreta relació amb el model formatiu al qual es tendeix.

Les classificacions de modalitats formatives es fan en funció de diferents perspectives: internes o externes al centre escolar, destinataris individuals o grups docents, resposta a necessitats del professorat o del centre, presencials o a distància, incidència en el

desenvolupament professional, etc.

Actualment la tendència a l'estat espanyol és la de potenciar les activitats realitzades als centres educatius, encara que coexisteixen amb les modalitats externes al centre. En aquest sentit cal destacar que no hi ha modalitats millors o pitjors, sinó que cal que puguin donar resposta a les necessitats de formació existents i que, en tot cas, el que és important és que les estratègies formatives i el nivell d'implicació d'agents i destinataris sigui l'adequat per aconseguir els objectius.

A les Illes Balears s'han incorporat noves modalitats per potenciar la formació centrada en el centre educatiu i la formació entre iguals, lligada a la reflexió sobre la pràctica. A la resta de comunitats les modalitats són semblants pel que fa a la denominació i classificació, encara que les diferències segurament vendran donades per la pràctica real en relació al model formatiu a partir del qual es treballa.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Barberà, E., (Coord.) (2001). *La incògnita de la Educació a Distància*. Barcelona: ICE UB/Horsori.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears (2002). *Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 2 de gener, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari*. Palma: BOIB núm. 8 de 17-1-2002.
- Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears (2008). *Pla de formació permanent del professorat 2008-2012*. Palma: BOIB núm. 118, 23-08-2008.  
Disponible a [http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/pla\\_formacio08\\_12.pdf](http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/pla_formacio08_12.pdf)
- Fernández, M.D. i Montero, M.L. (2007). Que piensan los asesores y los profesores sobre las modalidades de formación. *Revista galega do ensino*, ISSN 1133-911X, N° 49, 2007, pags. 74-88.  
Disponible a <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2372872>
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel
- García Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados*, 146, 13-27
- García Aretio, L. (2004a). *Blended Learning, ¿es tan innovador?* BENEDE, disponible a: <http://www.uned.es/bened/p792004.html>
- García Aretio, L. (2004b). *Blended Learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados?* BENEDE, disponible a: <http://www.uned.es/bened/p7102004.html>
- Imbernon, F. (2004). *La profesionalització docent*. Document elaborat per al debat en el Cicle Igualtat d'Oportunitats i Política Educativa a Catalunya, organitzat per la Fundació Jaume Bofill. Disponible a <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/imbernonprofessio.doc>
- Iranzo García, P. (2003) *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros*. Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, 2003. Disponible a <http://www.tdx.cat/TDX-1204102-163449>
- Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19, 33-46. Obtingut de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/view/42287/90210>
- Junta de Castilla y León (2008). *Los cambios en la formación permanente del profesorado. Estudio comparativo Comunidades Autónomas*. Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP) en Castilla y León. Junta de Castilla y León.  
Disponible a [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/cambios\\_en\\_la\\_formacion\\_CCAA.pdf](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/cambios_en_la_formacion_CCAA.pdf)
- Marcelo, C. (1995) *Desarrollo Profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2001). *La Función Docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marcelo, C. (2006). *Prácticas de e-Learning*. Barcelona: Octaedro,
- Marcelo, C. & Vaillant D. (2001). *Las Tareas del Formador*. Málaga: Aljibe
- Martín, E. de (2003). *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.



- Disponible a <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621104-153552/index.html>
- Martín, E. de (2005). *La formación en centros, un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Barcelona: Nau llibres.
- Murillo, P. (2003). Experiencias de aprendizaje entre profesores mediante grupos de apoyo. En J. Gairín y C. Armengol (Eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona, Praxis, 51- 518.
- Oliver Trobat, M. F. (1998) *Models d'Intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Portal educatiu d'Aragó (2011) Disponible a <http://planfpa.educa.aragon.es/modalidades.htm>
- Portal educatiu d'Astúries (2011). Disponible a [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2089&Itemid=124](http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=2089&Itemid=124)
- Portal educatiu de Canàries. (2011).  
Disponible a <http://www.lomoapolinario.org/documentos/ForProf/planificacion.pdf>
- Portal educatiu de Castella i Lleó. (2011). Disponible a [http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/profesorado/tkContent?pgseed=1231715045988&idContent=13933&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/profesorado/tkContent?pgseed=1231715045988&idContent=13933&locale=es_ES&textOnly=false)
- Portal educatiu de Catalunya (2011).  
Disponible a <http://www.xtec.net/serveis/crp/c5990102/15-forma/organitz/modalitats.pdf>
- Portal educatiu d'Euskadi (2011). Disponible a [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432458/es/contenidos/informacion/die11/es\\_2070/adjuntos/garatu\\_2008\\_2009/analisis\\_convocatorias\\_02\\_07.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432458/es/contenidos/informacion/die11/es_2070/adjuntos/garatu_2008_2009/analisis_convocatorias_02_07.pdf)
- Portal educatiu de Madrid (2011).  
Disponible a [http://www.madrid.org/dat\\_capital/tematico/t\\_formacion.htm](http://www.madrid.org/dat_capital/tematico/t_formacion.htm)
- Portal educatiu de Múrcia (2011). Disponible a <http://legislacion.cprcieza.net/datos/article.php?id=197>
- Portal educatiu de Navarra (2011).  
Disponible a <http://hommer.pnte.cfnavarra.es/pf/principios/modalidades.html>
- Puente, D.; Ballesteros, M. A.; Palazón, A.; & Marcelo, C. (2002). *E-Learning - Teleformación: Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación a Través de Internet*. Barcelona, España. Gestion 2000.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres J.J., & Perera, V.H. (2005). Blended Learning como modalidad de formación de profesores no universitarios en el uso de las TIC en el aula. *I Congreso Internacional El Profesorado ante el reto de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad del Conocimiento*. Granada, 2005. Disponible a [http://fbio.uh.cu/educacion\\_distancia/ArticulosPDF/Formacion%20de%20profesores%20con%20B-learning.pdf](http://fbio.uh.cu/educacion_distancia/ArticulosPDF/Formacion%20de%20profesores%20con%20B-learning.pdf)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Per citar aquest article:

Barceló i Taberner, M. (2011). Modalitats formatives: concepte, característiques i contextualització a les Illes Balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 68-85. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art6.pdf>

# La formació que tenim



## *Formació inicial*



## La formació inicial del mestre en la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears

La formación inicial del maestro en la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares

Initial teacher training at the University of the Balearic Islands' Faculty of Education

**M. Teresa Adame Obrador**, [teresa.adame@uib.es](mailto:teresa.adame@uib.es)

**Sebastià Verger Gelabert**, [s.verger@uib.es](mailto:s.verger@uib.es)

Professors del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

### Resum

L'article presenta una anàlisi de l'evolució que, a grans trets, han sofert els diferents plans d'estudis en la formació inicial dels mestres d'educació primària i educació infantil en les darreres dècades, fent una especial menció a com han afectat els canvis de la unificació de l'Espai Europeu d'Educació Superior en la formació dels futurs mestres. Així, es realitza una breu descripció dels plans d'estudis de 1993 i del 2002, per després mostrar una fotografia del què ha suposat l'EEES en el món universitari. Finalment, s'exposen els trets més significatius del Grau en Educació Infantil i del Grau en Educació Primària de la Universitat de les Illes Balears.

### Paraules clau

Grau en Educació Primària, Grau en Educació Infantil, Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), anàlisi comparativa de plans d'estudis.

### Resumen

El artículo presenta un análisis de la evolución que, a grandes rasgos, han sufrido los diferentes planes de estudios en la formación inicial de los maestros de educación primaria y educación infantil en las últimas décadas, haciendo una especial mención a cómo han afectado los cambios de la unificación del Espacio Europeo de Educación Superior en la formación de los futuros maestros. Así, se realiza una breve descripción de los planes de estudios de 1993 y de 2002, para después mostrar una fotografía de lo que ha supuesto el EEES en el mundo universitario. Finalmente, se exponen los rasgos más significativos del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de las Islas Baleares.

### Palabras clave

Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), análisis comparativo de planes de estudios.

## Abstract

The article presents an analysis of the main features of the evolution of initial training curricula for primary and early childhood teachers in recent decades and especially comments on how changes stemming from the unification of the European Higher Education have affected the training of future teachers. The curricula in 1993 and 2002 are briefly described in order to later present a snapshot of what the EHEA

has meant to the world of the university. Lastly, the most significant features of the University of the Balearic Islands' Early Childhood Education Degree and Primary Education Degree are presented.

## Keywords

Primary Education Degree, Early Childhood Education Degree, European Higher Education Area (EHEA), comparative analysis of curricula.

## 1. ANTECEDENTS

Les titulacions universitàries de Mestre han passat per molts canvis en funció de la situació social i com a conseqüència de la legislació vigent que regula el sistema educatiu. Per entendre i analitzar l'actual pla d'estudis, prendrem com a referència els dos darrers plans: el de 1993 i el de 2002. D'aquesta manera ens situam en la creació de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears el juliol de 1992<sup>1</sup>, on a més de la formació inicial dels mestres, s'imparteixen d'altres titulacions específiques d'educació, com ara Pedagogia, Educació Social i Psicopedagogia.

### 1.1. EL PLA D'ESTUDIS DE 1993

Es tracta d'un pla d'estudis que pretèn respondre a les exigències derivades de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) en el que es planteja una revisió de la formació inicial dels i les mestres, fonamentalment perquè:

- Pretèn canviar el model docent, per tant, implica replantejar la seva formació.
- S'amplia fins els 16 anys la formació obligatòria per a tota la població, a més, es reconeix la importància educativa de l'etapa 0-6 anys.
- S'inclouen noves concepcions en el procés d'ensenyament-aprenentatge, com ara el model d'es-

cola comprensiva i l'atenció a la diversitat de l'alumnat, que precisen professionals capaços de treballar amb un disseny curricular més ample i flexible.

A més, a partir del que instrueix la LOGSE, s'estableixen cinc punts que afecten directament a la formació inicial dels i les mestres:

- L'educació infantil serà impartida per mestres amb l'especialització corresponent (article 10).
- L'educació primària serà impartida per mestres, l'ensenyança de Música, Educació Física i Anglès serà responsabilitat de mestres titulats en aquestes especialitats (article 16).
- El títol de Mestre tindrà la consideració de diplomatura (disposició adicional 12, paràgraf 2).
- Les directrius generals i els plans d'estudis de la titulació de Mestre seran aprovats pel Govern i les universitats, també establiran les especialitats previstes en la llei i altres que es puguin crear (disposició adicional 12, paràgraf 2).

Finalment, dins la diplomatura de Mestre es varen arribar a establir set especialitats<sup>2</sup>: Educació Infantil, Educació Primària, Educació Musical, Llengua Estrangera, Educació Física, Educació Especial i Audició i Llenguatge. Cadascuna d'aquestes especialitats

1. Fins aleshores la formació de mestre estava vinculada a l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB.

2. A la UIB progressivament es varen arribar a ofertar totes les especialitats, exceptuant Audició i Llenguatge, així i tot, Educació Especial no es va oferir fins que es va iniciar el pla d'estudis de 2002.



es corresponia amb un pla d'estudis específic distribuït en tres cursos acadèmics.

La formació en educació infantil i en educació primària es va plantejar en termes generalistes, combinant matèries de caràcter psicopedagògic amb didàctiques específiques i altres de contingut cultural i instrumental. Sense deixar de banda la formació del mestre generalista en primària, la resta d'especialitats incorporaven matèries específiques pròpies.

El pla d'estudis queda organitzat, a grans trets, de la següent manera:

a) Formació troncal de caràcter sociopsicopedagògic:

- Aspectes relacionats amb el desenvolupament de l'infant.
- Processos d'ensenyança-aprenentatge.
- Sociologia de l'educació.
- Organització i gestió del centre i l'aula.
- Atenció a la diversitat.
- Eines bàsiques de treball del mestre: avaluació, disseny de materials didàctics, utilització de les noves tecnologies...

b) Formació específica relacionada amb cada especialitat.

c) Pràcticum: període de pràctiques que articula les relacions entre teoria i pràctica, permet el coneixement directe de la realitat escolar i l'aprenentatge per observació en interacció amb els professionals dels centres.

## 1.2. EL PLA D'ESTUDIS DE 2002

Entre l'octubre del 2000 i el febrer del 2002 es realitza un nou disseny dels estudis de mestre per substituir l'anterior i, en línies generals, aconseguir que els futurs mestres:

- Puguin donar resposta als nous reptes educatius que es formulen a l'informe Delors (1996): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i treballar amb els altres, i aprendre a ser.
- Tenguin un domini dels coneixements científics, humanístics i tecnològics i que els puguin contex-

tualitzar, tenint en compte la globalitat dels processos d'aprenentatge.

- Aconsegueixin una formació psicopedagògica, sociològica i tècnica adient per a treballar en el desenvolupament de l'aprenentatge infantil, de les relacions humanes, la dinàmica de grups i de la gestió de les institucions educatives.
- Desenvolupin el compromís i la promoció dels valors i les actituds relacionades amb els models democràtics de convivència: acceptació de la diversitat, el rebuig a les desigualtats socials i als dogmanismes ideològics, el treball col·laboratiu, la tolerància, la defensa dels drets i el compliment dels deures que faciliten la convivència... En definitiva el compromís dels futurs mestres amb els drets dels nins i de les nines a aprendre en igualtat de condicions.

En comparació al pla d'estudis de 1993, el pla del 2002 presenta algunes diferències com:

- Una petita reducció dels crèdits per ajustar el nombre total, i així equiparar-nos a la resta de plans d'estudis del territori espanyol.
- Es redueixen els crèdits de les assignatures troncal comuns a totes les especialitats i s'amplien els crèdits d'optativitat, passant de 3 a 9.
- Igual que als altres estudis, s'introdueix un nou element en la temporalitat, ja que aquelles assignatures inferiors a 7'5 crèdits es poden organitzar de forma quadrimestral.
- El pràcticum es reestructura en dos períodes, un a segon curs (12 crèdits) i l'altra a tercer (20 crèdits). A l'especialitat d'Educació Infantil els dos períodes tenen el mateix valor pel que fa al nombre de crèdits, tot i que, un es realitza a escoles de 0-3 anys i l'altra de 3-6 anys.

Al llarg dels anys, es varen detectar una sèrie de necessitats de millora que varen ser recollides a l'Informe d'Autoavaluació dels Estudis de Mestre (2004) en el marc del Programa d'Avaluació Institucional de l'ANECA. Aquestes necessitats de millora es poden sintetitzar en quatre punts:

- Dificultats de coordinació docent, d'una banda, a causa de la gran quantitat de docents que treba-

llen ens els distints grups d'alumnes i la diversitat de departaments implicats; d'una altra, per la manca de cultura de treball coordinat a les universitats.

- Distintes perspectives entre el professorat sobre quin és el perfil del mestre, a més d'interferir en la coordinació, interfereix en la definició del model i perfil del mestre que es vol formar, principalment en la discussió de si el mestre ha de ser generalista o especialista en una matèria o àrea concreta.
- Durada del pràcticum insuficient, dificulta que l'alumnat dels estudis de mestre pugui conèixer en profunditat el treball del mestre, el funcionament de l'escola i integrar-se com un membre més d'aquesta.
- Continuament es demanda que la diplomatura de mestre es converteixi en una llicenciatura, amb l'objecte de cobrir algunes llacunes en la formació universitària dels futurs mestres i, facilitar l'oportunitat de cursar estudis universitaris de tercer cicle.

## 2. EL PERFIL DEL MESTRE

Dins l'especialitat d'Educació Infantil es va iniciar un grup de treball que, amb la intenció de millorar la coordinació dels estudis i alhora millorar la qualitat de la formació inicial dels i les mestres, elaboraren uns documents on es reflectien algunes idees bàsiques sobre el perfil adient del mestre i la mestra d'educació infantil<sup>3</sup> i quines estratègies metodològiques s'haurien de fer servir en la seva formació inicial, de les propostes sorgides n'extreim la següent síntesi:

La formació inicial del mestre ha de perseguir els reptes plantejats a l'Informe Delors i aconseguir un desenvolupament integral de les capacitats bàsiques per exercir la professió docent. D'aquesta manera, totes les matèries del pla d'estudis han de contemplar les tres dimensions següents:

### 1) Científica, humanística i tecnològica

La globalitat dels processos d'aprenentatge exigeix que el mestre domini aquest coneixements i pugui

contextualitzar-los. Així s'han d'afavorir les actituds i els procediments relacionats amb l'elaboració del coneixement: la curiositat, la recerca d'informació, l'anàlisi i interpretació, el rebuig a explicacions simplistes i esquemàtiques, l'obertura intel·lectual, l'acceptació de la crítica...

### 2) Psicopedagògica i tècnica.

Una formació psicològica i pedagògica que ofereixi coneixements sobre el desenvolupament de l'aprenentatge infantil, de les relacions humanes, del funcionament i la dinàmica dels grups, de les institucions i de la seva gestió. És important desenvolupar en els futurs mestres una actitud de confiança vers els infants i les seves possibilitats d'aprenentatge. A més, s'ha d'oferir una formació didàctica sobre quins continguts cal ensenyar, per què cal ensenyar-los i com s'han d'ensenyar.

### 3) Personal i relacional.

Per a potenciar el compromís i la promoció de valors i les actituds relacionades amb els models democràtics de convivència: el respecte a la diversitat, el rebuig de les desigualtats socials, dels dogmatismes ideològics, el treball col·laboratiu, tolerància, el respecte a l'altre, la defensa dels drets i el compliment dels deures que faciliten la convivència, etc.

Per altra part, en relació a la formació inicial dels futurs mestres es formularen algunes propostes com:

- El desenvolupament d'un currículum basat en problemes pedagògics extrets de la pràctica els quals, per a la seva comprensió, hagin d'utilitzar els continguts de les assignatures. Això implica desenvolupar un currículum basat en la realitat educativa i que tenguí una dimensió multidisciplinària, atorgant a la realitat de les aules un sentit més globalitzador i menys fragmentat.
- Valorar els coneixements experiencials dels alumnes donat el seu llarg trajecte a l'escola, fet que els ha permès elaborar moltes interpretacions que, necessàriament han de ser revisades. La intervenció dels formadors de formadors ha d'anar dirigida a provocar l'explicitació del coneixement experiencial i facilitar la seva reconstrucció a partir del contrast amb el saber construït per altres

3. Malgrat el document sorgís del grup de treball vinculat a l'especialitat d'educació infantil, considerem que, ben bé, la proposta realitzada admet ésser aplicada a les diferents especialitats de mestre, i de fet es va tractar d'un dels documents d'anàlisi en l'elaboració del pla d'estudis conduent al títol de Grau d'Educació Primària.

persones (companys d'estudi, mestres en exercici, experts en el tema...).

- Entendre la formació en la línia del mestre que reflexiona sobre els processos d'ensenyança-aprenentatge, que qüestiona les pròpies concepcions i que les contrasta amb les distintes fonts de coneixement professional, per tal de trobar noves possibilitats d'acció.
- Promoure els processos d'ensenyança-aprenentatge en la formació inicial com a projectes d'investigació-acció que facilitarien un clima d'aprenentatge professional centrat en problemes educatius, un clima que reclamaria un compromís clar amb el seu aprenentatge el qual implica: l'anàlisi conjunta del problema, la participació de tots els implicats en el disseny d'investigació i la col·laboració en el desenvolupament de les estratègies d'intervenció.
- Promoure la interacció en el procés d'aprenentatge, estimulant el contrast d'opinions, de perspectives i d'enfocaments, tant en l'anàlisi dels problemes com en el disseny de projectes d'intervenció. En aquest sentit, el formador de mestres té un doble paper, per una part, dissenyar situacions que afavoreixin la introducció de nous punts de vista, de nous marcs teòrics i de noves pràctiques i, per l'altra, promoure les interaccions socials que possibilitin la participació activa de tots els membres del grup, el contrast de parers, la regulació i l'autoregulació.
- La concepció del saber teòric com a eina al servei de la solució de problemes, si bé pot ser plasmada des de cada una de les assignatures, es veu enfortida si el plantejament es fa de forma interdisciplinària. Així, s'entén la formació de manera global i integrada, la qual cosa significa allunyar-se del model compartimentat i decantar-se per un tractament interdisciplinari que faciliti des de les distintes assignatures:
  - L'adquisició de coneixements que ajudin a fonamentar la reflexió psicopedagògica del fet educatiu.
  - L'adquisició de coneixements i habilitats didàctiques per intervenir en el context educatiu i que facilitin a l'alumnat la construcció del coneixement a partir de l'establiment de relacions significatives.

### 3. LA REFORMA DE L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

L'espai europeu obre un nou horitzó universitari, el de la transformació de l'educació superior, provocat per l'evolució de contextos socials i econòmics; per la revalorització del coneixement i de la informació com a exercici que afecta a la ciutadania, obligant a activar processos de modernització i canvi en l'educació i la formació. Aquests nous horitzons venen marcats per temps de canvi, per noves demandes, com són:

- Un major poder qualificador, els sistemes educatius han d'atorgar a cada persona els coneixements, les habilitats i les competències per manejar-se amb seguretat en l'etapa educativa, formativa o laboral posterior.
- Una major inclusivitat i capacitat dels sistemes educatius per atendre a molt àmplies capes de població amb edats, condicions, procedències i interessos diferents.
- Una major equitat, en termes ètics (igualtat i dignitat de la persona), socials (educació i formació són instruments privilegiats en l'increment del capital social d'un país i en l'enfortiment de la seva cohesió), i econòmics (ja que els processos de creació, d'innovació i de producció de riquesa, necessiten disposar d'un àmplia xarxa social conformada per un capital humà de qualitat).

Són, en definitiva, els reptes que van de la mà d'un món globalitzat, que es converteixen en elements claus de l'Espai Europeu d'Educació Superior, centrat en l'autonomia institucional, la llibertat acadèmica i la igualtat d'oportunitats, com a eixos dels principis democràtics, en pro de la mobilitat (preparació de la població universitària per a una ciutadania activa, estimuladora de la cooperació internacional entre persones i institucions, coneixement d'altres llengües), de l'ocupabilitat (preparació del futur professional i del desenvolupament personal de l'alumnat universitari, desenvolupament de l'aprenentatge permanent i d'itineraris d'aprenentatge flexible, cooperació i comunicació universitat-empresa), de la competitivitat (creació d'una base de coneixement avançat, foment de la investigació i de la innovació, sistemes d'acreditació i de millora de la qualitat) i de la dimensió social (promoció de la cohesió social i reducció de desigualtats, contribució a una societat sostenible i centrada en el coneixement, facilitadora de l'accés de tothom a l'educació superior).

És en aquest marc, on cal situar la reforma de les titulacions universitàries i les noves propostes de plans d'estudis que ens pertoquen. Més concretament, les titulacions de Mestre en Educació Infantil i de Mestre en Educació Primària, existeixen, amb una llarguíssima tradició, des de la institucionalització dels sistemes educatius al llarg del segle XIX a tots els països de la Unió Europea, la qual cosa ha permès, a l'actualitat, que la formació del professorat s'hagi organitzat segons paràmetres que permetin l'exercici professional adequat front als reptes de la societat del coneixement i de la informació.

Ja, des d'un primer moment, en l'elaboració de les propostes de plans d'estudis, i d'acord amb la informació recollida en el Llibre Blanc corresponent<sup>4</sup>, es va valorar la tendència majoritària a Europa (66% dels països) de plantejar els títols de mestre organitzats en 4 anys acadèmics, atorgant gran importància a la formació pràctica (entre 30 i 60 crèdits).

D'obligada referència, foren també una sèrie de documents internacionals reguladors de l'Espai Europeu d'Educació Superior; així: la Declaració de la Sorbona (1998), on es refereix un marc comú en la millora del reconeixement extern, juntament amb l'impuls de la mobilitat; la Declaració de Bolonya (1999), centrada en la importància del desenvolupament harmònic de l'Espai Europeu d'Educació Superior abans de 2010; la Declaració de Praga (2001), on es ratifica l'objectiu de Bolonya; la Declaració de Berlín (2003), on es destaca la necessitat d'incrementar la competitivitat d'acord a l'objectiu de millora de l'Educació Superior Europea; la Declaració de Bergen (2005), on s'emfatitza el paper central de les institucions d'Educació Superior, el seu personal, i els estudiants, en termes de col·laboradors en el procés de Bolonya.

També, necessàriament, es va treballar a partir del coneixement de documents legislatius oficials, com són el RD 1125/2003, de 5 de setembre, que estableix el sistema europeu de crèdits i el sistema de qualificacions en les titulacions universitàries de caràcter oficial en tot el territori espanyol; el RD 55/2005, de 21 de gener, on s'estableix l'estructura dels ensenyaments universitaris oficials de Grau; i, el RD 1393/2007, de 29 d'octubre, que estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, en el seu article 12.9 especifica que, en tractar-se de títols que ha-

bilitin per a l'exercici d'activitats professionals regulades a Espanya, el govern establirà les condicions a les que adequar-se als corresponents plans d'estudis, que, al mateix temps, hauran d'aplicar-se a la normativa europea de referència. El disseny d'aquests plans d'estudis hauria de permetre obtenir les competències necessàries per a l'exercici de la professió; essent competència del *Consejo de Universidades* la seva verificació i acreditació (RD 1393/2007, cap. VI, art. 24-28).

#### 4. ELABORACIÓ DEL PLA D'ESTUDIS DEL GRAU EN EDUCACIÓ INFANTIL

La Comissió d'Elaboració i Disseny (CED) que va elaborar el pla d'estudis del Grau en Educació Infantil (GEDI) estava composta per professorat dels diferents departaments universitaris amb més presència als estudis, a més de comptar amb la col·laboració d'una representant dels estudiants i d'un membre del PAS pertanyent als serveis administratius vinculats a la Facultat d'Educació de la UIB. A l'inici del treball existien una sèrie de documents normatius que regulaven la tasca a realitzar: LOE, normativa EES i normativa ECI (3854/2007), que concretament, en els estudis de grau d'Educació Infantil regulaven de forma bastant exhaustiva els continguts i el nombre de crèdits màxim i mínim que s'havien d'establir tant en les matèries de Formació Bàsica, Obligatòries i de Pràcticum.

Una de les primeres passes a seguir, a més de la revisió de la situació dels estudis d'Educació Infantil a la resta de països europeus i d'una part important de la resta del món, va ser les consultes internes i externes a membres i institucions de la comunitat educativa universitària i de les Illes Balears. D'aquesta manera, es realitzaren reunions amb professorat de la UIB de departaments vinculats a la titulació, tot i que no estaven representats a la CED, amb els estudiants d'Educació Infantil i amb professionals i egresats que es dediquen al món de l'Educació Infantil tant en el cicle 0-3 com en el 3-6.

A més, es va constituir una comissió assessora mixta pel pla d'estudis de GEDI formada per tres representants de la Conselleria d'Educació i tres representants de la Facultat d'Educació amb la intenció d'apropar al màxim el perfil i la formació inicial dels futurs mestres en Educació Infantil a les necessitats i interessos de dita Conselleria. Aquesta comissió va acordar,

4. Libro Blanco sobre el título de Grado en Magisterio, ANECA, 2005.



entre altres coses, la necessitat de dissenyar un pla d'estudis on s'oferís una formació inicial del mestre d'Educació Infantil amb un caràcter generalista, amb la intenció que els futurs professionals poguessin donar resposta a les necessitats i problemàtiques que habitualment sorgeixen en aquesta etapa educativa i evitar, així, especialitzacions que, en línies generals, no semblen tenir cabuda en els professionals que treballen en aquestes edats. A més, també es va acordar el nombre total de crèdits (21) que havien de sumar les matèries relacionades amb la llengua catalana per habilitar als futurs mestres per a l'ensenyament de i en català a la nostra comunitat autònoma.

D'aquesta manera, el pla d'estudis de GEDI pretèn que en el seu procés formatiu l'alumnat adquireixi 32 competències que el capacitin per a la professió de mestre en Educació Infantil, aquestes competències es podrien sintetitzar en tres blocs de la següent manera:

*Competències personals-relacionals*, les quals impliquen la capacitat per fomentar la convivència i la resolució pacífica de conflictes, assolir estratègies per al treball col·laboratiu desenvolupant actituds de respecte a la pluralitat de perspectives i el respecte a la diversitat. Al mateix temps, es pretèn desenvolupar una actitud compromesa amb la professió i la capacitat per promoure valors educatius en defensa de la igualtat entre gèneres i el foment de la cultura de la pau.

*Competències acadèmic-disciplinars*, com ara, la capacitat per analitzar les implicacions educatives de les tecnologies de la informació i la comunicació. Analitzar i desenvolupar els objectius, continguts curriculars i criteris d'avaluació de l'educació infantil. Conèixer el desenvolupament evolutiu i les necessitats dels infants en la primera infància.

*Competències professionals* relacionades amb la capacitat per abordar l'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües, així com també la capacitat per comprendre, parlar i escriure en llengua anglesa. La capacitat de creació, interpretació i apreciació de les arts i les tecnologies associades com instruments de comunicació no verbal. La capacitat per dissenyar, organitzar i avaluar contextos d'aprenentatge atenent la diversitat dels infants, la igualtat de gènere, i el respecte als drets humans. La capacitat per reflexionar i investigar sobre la pràctica educativa amb la finalitat de millorar la tasca docent i promoure projectes innovadors.

Totes aquestes competències es treballen des de les diferents matèries que es desenvolupen al llarg dels quatre cursos. Aquestes matèries es classifiquen i s'ordenen de la següent forma:

Matèries sociopsicopedagògiques (Formació Bàsica amb un total de 102 crèdits)

- Mòdul de planificació i organització de processos educatius.
- Mòdul d'estratègies d'intervenció educativa en l'etapa 0-6.
- Mòdul de processos de desenvolupament i aprenentatge a 0-6.
- Mòdul de societat, família i escola.

Matèries didàctic-disciplinars (72 crèdits Obligatoris i 12 crèdits Optatius)

- Mòdul de comunicació i representació des de l'àmbit lingüístic.
- Mòdul de comunicació i representació des de l'àmbit científic.
- Mòdul de comunicació i representació des de l'àmbit artístic.

Pràcticum:

- Pràcticum 0-3 i 3-6 (48 c).
- Treball de final de carrera (6 c).

Aquesta nova estructura permet mantenir i actualitzar matèries que treballen continguts que ja existien en els anteriors plans d'estudis, com ara *Bases didàctiques i disseny curricular*, *Educació inclusiva*, *Psicologia de l'educació*... i la incorporació de noves matèries que pretenen donar resposta a les necessitats dels futurs mestres i millorar el seu pla formatiu com per exemple *Desenvolupament i educació socio-emocional en la primera infància*, *La representació escènica a l'escola d'infantil*, *Aprenentatge de la llengua en contextos multilingües*... A més, un altre canvi significatiu ve produït per part del pràcticum, ja que, entre altres coses, augmenta considerablement el contacte i la feina dels alumnes amb l'escola i així, tant a tercer com a quart curs, tindrà una durada semestral. Durant el primer període es realitzarà a centres de 0-3 anys i en el segon període a l'etapa de 3-6 anys.



Per aconseguir la competència de comprendre, parlar i escriure en llengua anglesa el pla d'estudis d'educació infantil ofereix la possibilitat de cursar dues matèries optatives o bé, si l'alumnat no compta amb la titulació que ho acrediti, demostrar-ho a partir d'un examen que periòdicament la UIB convocarà per a tot l'alumnat que cursa algun grau, amb el qual s'acredita el nivell B2.

## 5. ELABORACIÓ DEL PLA D'ESTUDIS DEL GRAU EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA

La descripció del procés d'elaboració del pla d'estudis en Educació Primària ens duu, en primer lloc a referir-nos a la professió de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària, en termes de professions regulades, i per tant, el requeriment, en el seu exercici del corresponent títol oficial de Grau. El títol de Grau en Educació Primària fou regulat per la Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre, on s'establien definitivament els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habilitaven per a l'exercici professional esmentat.

L'educació primària s'estructura en el sistema educatiu espanyol com una etapa obligatòria (de 6 a 12 anys), essent la seva finalitat la contribució al desenvolupament personal, intel·lectual i social de la població escolar mitjançant els processos d'ensenyament-aprenentatge de contingut científic, matemàtic, lingüístic, social, ètic, artístic, psico-motor i tecnològic; d'aquí que els mestres d'educació primària hagin de poder implementar adequadament aquests processos, segons el que marca la Llei Orgànica d'Educació (LOE) de 2006, i per això caldrà adquirir la formació acadèmica, teòrica i pràctica que garanteixi la seva professionalització a través de la formació inicial que representa el títol.

Amb l'objecte de dissenyar un pla acadèmicament coherent i socialment pertinent, la Comissió per a l'Elaboració i Disseny (CED) del Grau en Educació Primària, constituïda amb la representació de professorat de diferents departaments universitaris (Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació; Pedagogia i Didàctiques Específiques; Filologia Catalana i Lingüística General; i, Filologia Espanyola, Moderna i Llatina) a més d'alumnes i personal d'administració

i serveis<sup>5</sup>, va realitzar un seguit de consultes a partir de referents externs i interns. Així, i de forma sintetitzada:

– *Referents i consultes externes:*

- Documentació escrita: el Llibre Blanc del títol de Magisteri; les diverses normatives i resolucions ministerials de l'Estat Espanyol en matèria universitària (Resolució 22012, de 17 de desembre de 2007; Ordre ECI/3857/2007, de 29 de desembre; RD 1393/2007, de 29 d'octubre); l'informe d'avaluació externa de les titulacions de Mestre, 2004, dut a terme per l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB); la *Ley Orgànica de Educación* (LOE); el Currículum d'Educació Primària de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears; entre d'altres.

- Consultes a la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Des dels inicis es va crear una comissió mixta entre la UIB i dita conselleria, amb l'objecte de mantenir un procés informat sobre el desenvolupament de la proposta de pla d'estudis; amb especial incidència en temàtiques com les vinculades als períodes de pràctiques externes, les competències en llengua catalana, la proposta de mencions, etc.

- Consultes a professionals de l'educació primària dels nostres centres: membres d'equips directius, tutors i tutores, mestres de distintes especialitats de primària, mestres de suport i, assessors/es de Centres de Professorat i Recursos; amb l'objecte de debatre temàtiques com competències, perfils d'actuació professional, pertinença en relació a l'establiment de mencions, organització de pràctiques externes, etc.

– *Referents i consultes internes*, a títol d'exemple, cal destacar el següent:

- Acord Normatiu de la UIB, de 2008, d'aprovació del Reglament d'Ordenació dels Ensenyaments Universitaris de Grau. S'establia la configuració de les Comissions, al temps que orientava sobre les consultes internes (períodes de difusió, alegacions, revisió i aprovació) i externes a desenvolupar durant el procés.

- Consultes a representants de departaments (Filosofia i Treball Social; Matemàtiques; Ciències Histò-

5. Seguint les indicacions establertes per part del rectorat de la UIB, d'acord amb el reglament d'ordenació dels ensenyaments universitaris de grau en aquesta universitat.

riques i Teoria de les Arts; Ciències de la Terra; i, Biologia) amb docència en els estudis d'educació primària, i que no es constituïen en membres permanents de la CED; amb l'objecte d'analitzar la proposta de competències, mòduls i possibles assignatures.

- Consultes i reunions de coordinació, de forma permanent, amb la direcció de la CED per a l'elaboració del Grau d'Educació Infantil; amb la finalitat d'acordar processos comuns, com per exemple la definició de determinades matèries, la seva temporalitat,...

### 5.1. BREU DESCRIPCIÓ DE L'ESTUDI

Pel que fa a la professió de mestre, la societat actual demana professionals qualificats que no sols sàpiguen ensenyar coneixements, sinó que en la seva forma d'ensenyar transmetin uns valors i unes actituds. Així, a grans trets, l'alumnat haurà d'adquirir:

- *Competències transversals* que inclouen competències instrumentals, personals i interpersonalmentals i sistèmiques.
- *Competències socio-psico-pedagògiques* relacionades amb l'aprenentatge i desenvolupament de la personalitat, els processos i contextos educatius i la societat, família i escola.
- *Competències didàctico-disciplinars* relacionades amb la didàctica i els coneixements específics de les diferents àrees curriculars de primària: ciències experimentals; ciències socials; matemàtiques; educació musical, plàstica i visual; educació física; i, llengües (català, espanyol i anglès; amb l'objecte d'obtenir la competència lingüística exigida per a l'exercici de la professió de mestre/a en la Comunitat Balear, equivalent al nivell C1 en llengua espanyola i en llengua catalana; i el nivell B2, en el cas de la llengua anglesa).
- Finalment, l'alumnat també haurà d'assolir unes *competències pràctiques* relacionades amb totes les indicades anteriorment.

Aquests grans blocs competencials es treballaran en el conjunt del pla d'estudis, estructurat tal i com s'indica:

A. Blocs (3), mòduls (10) i matèries (18):

a. Bloc de formació psicosociopedagògica:

- o Mòdul d'aprenentatge i desenvolupament de la personalitat. Matèries:
  - Desenvolupament de la personalitat i processos d'aprenentatge.
  - Dificultats d'aprenentatge.
  - Audició i llenguatge.
- o Mòdul de processos i contextos educatius. Matèries:
  - Fonaments curriculars i organitzatius.
  - Bases teòriques, històriques i institucionals.
- o Mòdul de societat, família i escola. Matèries:
  - Societat i educació.
  - Societat de la informació i el coneixement.

b. Bloc didàctico disciplinar:

- o Mòdul de ciències experimentals. Matèria:
  - Ciències experimentals.
- o Mòdul de ciències socials. Matèria:
  - Ciències Socials.
- o Mòdul de matemàtiques. Matèria:
  - Matemàtiques.
- o Mòdul de llengües. Matèries:
  - Lectura i escriptura (llengua catalana i espanyola).
  - Llengua catalana.
  - Llengua espanyola.
  - Llengua anglesa.
- o Mòdul d'educació musical, plàstica i visual. Matèria:
  - Educació musical, plàstica i visual.
- o Mòdul d'educació física. Matèria:
  - Educació física.

b. Bloc de pràcticum:

- o Mòdul de pràctiques escolars. Matèries:
  - Pràctiques escolars.
  - Treball fi de grau.

B. Assignatures (70): el conjunt de matèries indicat prèviament, distribuït en un total de 70 assignatures, classificades en:

- a. Assignatures de formació bàsica.
- b. Assignatures de caràcter obligatori.
- c. Assignatures optatives, vinculades a les diferents mencions.
- d. Assignatures de pràctiques externes en els diferents cicles de l'educació primària, i altres vinculades a cada una de les mencions.

C. Mencions (7): Les diferents comissions (CED i CADE) responsables d'elaborar la proposta d'estudis, juntament amb la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, es varen mostrar d'acord en la proposta de crear mencions qualificadores, de 30 crèdits europeus (12 crèdits comuns per a tothom, i altres 18 crèdits específics de menció), en qualitat d'itineraris formatius de grau, des del disseny d'un pla d'estudis en el que s'emfatitzà la formació generalista.

- a. Menció orientació i acció tutorial.
- b. Menció suport educatiu.
- c. Menció audició i llenguatge.
- d. Menció tecnologia educativa.
- e. Menció llengua estrangera (anglès).
- f. Menció educació física.
- g. Menció educació musical i artística.

L'esmentat interès en una formació generalista promoguda per aquesta titulació, seria una de les grans diferències que presenta el títol de Grau respecte a les especialitzacions existents en els plans d'estudis anteriors; així com també el notable increment en relació al nombre total de crèdits dedicats a la realització de pràctiques externes, a partir del 3r any de la titulació.

## 6. SÍNTESI

Sintetitzant les aportacions realitzades en aquest article, podem indicar que la formació inicial del mestre, tant en l'etapa d'infantil com en la de primària, progressivament ve donant resposta a les demandes sorgides tant a nivell social com dels propis professionals, i en definitiva, sorgides de la comunitat educativa. D'aquesta manera, s'ha aconseguit augmentar la durada dels estudis, igualant-se a la resta de graus universitaris; oferir una formació generalitzada amb la intenció de què el mestre pugui respondre a les necessitats derivades del seu dia a dia a l'aula i en el centre en general. En aquest sentit, el pla d'estudis té com un dels eixos principals assolir les competències professionals abans indicades, a més d'apropar l'escola als processos de formació inicial, consolidant i augmentant els espais de pràctiques que permetin als futurs mestres interaccionar amb professionals de l'educació i així contribuir a un millor coneixement de la realitat escolar.

## 7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Acord Normatiu de la UIB, de 6 de febrer de 2008, d'aprovació del Reglament d'Ordenació dels Ensenyaments Universitaris de Grau (FOU 293).

ANECA (2005). Libro Blanco. Título de grado de Magisterio. Madrid: ANECA.

Currículum d'Educació Primària de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. Decret 67/2001 (BOIB 57/2001) i Decret 72/2008 (BOIB 92EXT/2008).

Delors J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO

Informe d'autoavaluació de les titulacions de Mestre, 2004, Facultat d'Educació, UIB.

Informe d'avaluació externa de les titulacions de Mestre, 2004, dut a terme per l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB).

Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 1063.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. *Boletín Oficial del Estado*, 238.

Orden ECI/3854/2007, de 29 de diciembre; por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312.

Orden ECI/3857/2007, de 29 de diciembre; por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260.

Resolución 22011, de 17 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 305.

Resolución 22012, de 17 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 305.

Per citar aquest article:

Adame Obrador, M. T.; & Verger Gelabert, S. (2011). La formació inicial del mestre en la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 88-98. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art7.pdf>

## La formació inicial del professorat d'educació secundària. Passat i present

La formación inicial del profesorado de educación secundaria. Pasado y presente

Initial training for teachers in secondary education. Past and present

**Albert Catalán Fernández**, [albert.catalan@uib.es](mailto:albert.catalan@uib.es)

**Dolors Forteza Forteza**, [dolorsforteza@uib.es](mailto:dolorsforteza@uib.es)

Professors del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

### Resum

Hi ha unanimitat a afirmar que la formació del professorat és un factor decisiu en la millora de l'educació. El certificat d'aptitud pedagògica (CAP), requisit per accedir a l'ensenyament secundari, es manté fins fa poc temps, quan el canvi en la formació inicial revestia especial urgència en aquest tram educatiu ja fa dues dècades. Al text que segueix s'exposen: les característiques del CAP; les mancances d'aquesta formació a mesura que el nostre sistema educatiu es va transformant; els intents de canvi cap a un altre model formatiu; i, per acabar, l'estructura de l'actual Màster en Formació del Professorat. En última instància, es plantegen algunes qüestions per a la reflexió.

### Paraules clau

Professorat d'educació secundària, formació del professorat, recorregut històric, Certificat d'Adaptació Pedagògica, Màster en Formació del Professorat.

### Resumen

Hay unanimidad en afirmar que la formación del profesorado es un factor decisivo en la mejora de la educación. El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), requisito para acceder a la enseñanza secundaria, se mantiene hasta hace poco tiempo cuando el cambio en la formación inicial revestia especial urgencia en este tramo educativo ya hace dos décadas. En el texto que sigue a continuación se exponen: las características del CAP; las carencias de esta formación a medida que nuestro sistema educativo se va transformando; los intentos de cambio hacia otro modelo formativo; y, para acabar, la estructura del actual Máster en Formación del Profesorado. En última instancia se plantean algunas cuestiones para la reflexión.

### Palabras clave

Profesorado de educación secundaria, formación del



profesorado, recorrido histórico, Certificado de Adaptación Pedagógica, Master en Formación del Profesorado.

## Abstract

There is unanimous agreement that teacher training is a decisive factor in improving education. The Pedagogical Aptitude Certificate (CAP in Spanish), a requisite for teaching secondary school, has been maintained until recently, although the change in initial training has been especially urgent in this area of education during the past two decades. The paper

describes the characteristics of the CAP; the gaps in this training that have surfaced as our education system has been transformed; the attempts to change to another training model and, lastly, the structure of the current Master's in Teaching Training. To conclude, several questions are posed for reflection.

## Keywords

Secondary school teachers, teacher training, historical background, Pedagogical Aptitude Certificate, Master's in Teacher Training.

## 1. INTRODUCCIÓ

La implantació del Màster en Formació del Professorat el curs acadèmic 2009-2010 fou la resposta a una necessitat plantejada des de feia molts anys. En efecte, podem dir que la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari era una important assignatura pendent al nostre país, ja que els canvis socials, econòmics, culturals, legislatius i del mateix sistema educatiu, com també els nous coneixements i propostes provinents del camp psicopedagògic i didàctic, exigien una formació ben diferent de la que rebia el professorat d'aquest nivell des dels anys setanta.

Convé començar afirmant que la formació inicial del professorat no és la «panacea» per a la millora de les pràctiques educatives, atès que altres factors de tot ordre expliquen la complexitat, la problemàtica i els deficients resultats, comparativament parlant, del nostre sistema educatiu. El context en què es desenvolupa l'educació es troba en continu canvi, i això determina una necessitat d'actualització i adaptació contínues. En aquest sentit, tot i la gran importància de la formació inicial del professorat, de secundària en aquest cas, es tracta només del punt de partida d'un procés de desenvolupament professional que hauria d'abastar, mitjançant la formació permanent, tota la vida del docent. Emperò, relativitzar la importància de la formació inicial no significa en absolut menystenir-la, ja que el seu paper és clau:

“...la transformación de la formación inicial y los sistemas de selección, incorporación y adscripción

de docentes a centros escolares con la pretensión de formar equipos coherentes y profesionales preparados, se convierte, a nuestro entender, en la prioridad más destacada, pues se encuentra en la base que condiciona el desarrollo satisfactorio del resto de las propuestas sugeridas” (Pérez i Sola, 2003, 82).

Cal recordar que el professorat de secundària ha viscut i viu amb més intensitat les transformacions propiciades per les diferents reordenacions del sistema educatiu, ja que els canvis estructurals regulats per la LOGSE (1990) han afectat sobretot aquesta etapa educativa, per tal com l'obligatorietat s'ha estès fins als 16 anys (abans arribava fins als 14) amb l'establiment d'uns estudis de caràcter comprensiu, l'ESO, entre els 12 i els 16 anys. Es genera, així, un increment de l'alumnat i, alhora, un augment de la diversitat present a l'aula, per a l'atenció de la qual el professorat no es troba, majoritàriament, preparat i/o no disposa de recursos suficients. Es tracta, a més, convé no oblidar-ho, d'una franja d'edat en què es concentren les dificultats educatives pròpies de l'adolescència.

Aquests canvis s'han superposat a altres d'índole social propis del nostre temps, als quals fa uns quants anys ja es referia Esteve (1999): noves responsabilitats docents, incidència dels mitjans de comunicació, abandonament de la responsabilitat educativa fora de l'escola, requeriments d'una societat pluricultural... I a aquests factors hi hem d'afegir la importància de les tecnologies i la fractura economicosocial que caracteritza, entre d'altres, l'ordre mundial.

En tot cas, reiterem que la formació inicial del professorat és només un dels elements que poden impulsar la millora de la qualitat de l'ensenyament, sempre que vagi acompanyada d'una política educativa que doni suport a aspectes com ara: canvis en l'organització dels centres, millora de les condicions de treball, sistemes de suport i assessorament adients, dotació adequada d'equipaments i de recursos didàctics, implicació i compromís de tota la comunitat educativa, etc. I, com ja s'ha dit, una formació adequada al llarg de la vida professional del docent.

Fets els aclariments anteriors, en els apartats que segueixen ens referirem a dos moments importants de la formació inicial del professorat de secundària: el passat, abans de la implantació del màster en formació del professorat; el present, en ple procés d'implantació del màster; i per acabar, farem unes quantes reflexions amb la mirada al futur.

## 2. ANTECEDENTS. QUASI QUARANTA ANYS DE CAP

De manera progressiva i en funció dels canvis socials, polítics, econòmics i educatius del nostre país es va donant importància a la formació dels docents, ja que hi ha un acord generalitzat que la millora de l'ensenyament depèn, en gran mesura, de la qualitat professional dels ensenyants.

El procés que ha conduït a l'actual sistema de formació inicial del professorat de secundària té el seu origen en la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa (LGE). Es tracta d'una llei que, malgrat el moment en què apareix, va suposar un gran avanç perquè s'hi féu esment per primer cop de les condicions que ha de reunir el professorat de secundària, les quals afecten també la formació. Prèviament, el Llibre Blanc (*La Educación en España. Bases para una Política Educativa*, 1969) ja assenyalava, com un dels problemes bàsics del sistema educatiu espanyol, una formació del professorat molt polaritzada en els coneixements científics i especialitzats.

### 2.1. El certificat d'aptitud pedagògica (CAP)

La LGE estableix com a requisit, a l'article 102, una titulació mínima per al professorat de batxillerat i agregats d'escoles universitàries, la qual haurà de ser de llicenciat, enginyer o arquitecte. Així mateix, concreta que ha de tenir, com a condició per a l'accés a

la professió, una formació pedagògica que anirà a càrrec dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) i que s'obtindrà mitjançant uns cursos intensius; d'aquesta condició en queden exempts els titulats universitaris en Pedagogia.

Les característiques generals d'aquests cursos es regulen un any després de la LGE amb l'Ordre de 8 de juliol de 1971. A l'apartat primer, el Ministeri disposa que la formació pedagògica que impartiran els ICE es desenvoluparà en dos cicles, com a mínim de 150 hores cada un:

- a) El primer cicle, que ha de procurar un equilibri entre la formació pedagògica general i les didàctiques de les disciplines corresponents, serà de caràcter teòric i farà referència a les temàtiques següents: principis, objectius i problemàtica de l'educació en els seus aspectes psicològics, sociològics i històrics; tecnologia i sistemes d'innovació educativa; didàctiques especials.
- b) El segon cicle, de caràcter pràctic, ha de consistir en l'exercici de la tasca docent als centres que determinin els ICE i sota la supervisió del professorat tutor que designin.

La superació positiva dels dos cicles donarà lloc a l'obtenció del «certificat d'aptitud pedagògica» (el tan conegut CAP).

Pel que fa al professorat de Formació Professional, surt una normativa específica, l'Ordre de 25 de maig de 1972. La capacitació pedagògica té la mateixa base que per al professorat de batxillerat amb algunes especificitats. El primer cicle ha de ser de 100 hores de durada i no s'hi impartiran didàctiques especials; al segon cicle, de caràcter teoricopràctic i de 80 hores, s'han de simultaniejar les didàctiques especials amb les pràctiques docents.

Així les coses, el professorat de batxillerat i de Formació Professional es veu sotmès a una formació en part similar però amb una distinció quantitativa, nombre d'hores, que d'alguna forma ja ens indica el diferent tracte i reconeixement d'ambdós nivells educatius.

Però no només això: tot i que el CAP suposa un pas important en la formació del professorat, tal com explicitàvem a la introducció, pateix un mal des dels seus inicis: la desvinculació entre la formació científica que s'adquireix a les universitats i la formació pe-

dagògica que s'ha d'assolir amb posterioritat a la consecució dels títols respectius i que quedarà en mans dels ICE. Es tracta del que els experts anomenen un «model seqüencial», ja que la formació científica s'adquireix en primer lloc i de forma totalment desvinculada de la formació psicopedagògica i didàctica. A més, tota aquesta formació té un caràcter eminentment teòric, desconnectada de la pràctica als centres docents. En aquest model es prioritza «saber» per sobre de «saber ensenyar»; un enfocament, per cert, l'error del qual encara no s'ha resolt satisfactòriament.

El requeriment d'haver de cursar el CAP, juntament amb una dotació sempre insuficient i una escassa atenció a aquest curs, fa que els ICE programin la formació sota diferents modalitats: curs intensiu, de cap de setmana, a distància, etc., cosa que dóna lloc ben aviat a una reducció d'hores i a una disparitat d'exigències. Per altra part, aquest plantejament possibilita que molts alumnes, insuficientment motivats, a vegades sense cap intenció de dedicar-se a la docència, facin el CAP com a precaució per poder accedir a la docència en cas de necessitat. Aquesta situació s'agreuja en admetre la incorporació d'alumnat de darrer any de carrera per a l'obtenció del certificat (Castillejo, 1982).

Des de bon principi, seran molts els que posaran en evidència els errors i insuficiències del «model CAP» i de la seva posada en pràctica: així, és rellevant assenyalar la crítica que en va fer Castillejo (1982) una dècada després de l'inici del CAP. L'autor parla de dos nivells pel que fa a l'exigència legal del certificat d'aptitud pedagògica: per una banda, «inexcusable» per accedir al cos docent de l'Estat i, per una altra banda, «valorable» per a l'ensenyament privat, a judici del qui contracta. En conseqüència, això dóna lloc a una sèrie de situacions (Castillejo, 1982, 47):

- Els previsibles intents de no «exigibilitat», que donaren el seu fruit, ja que el Ministeri alliberà els titulats, o els qui estaven en vies de titulació, que haguessin cursat o estiguessin cursant plans d'estudis aprovats amb anterioritat a la Llei.
- La convalidació del CAP per pràctica docent.
- La inutilitat (a efectes legals) per a l'ensenyament privat, cosa que gradualment ha provocat un nul interès per aquests candidats i professorat. Sols serveix perquè s'exigeix per «opositar». Ha perdut tot valor formativoprofessional.

- Un incentiu, que ha actuat com a negatiu per als aspirants de la docència oficial. El CAP, pot assegurar-se, constitueix un lamentable requisit que s'ha de complir.

El mateix autor denunciava també els efectes d'aquest model sobre les pràctiques docents, que es veuen reduïdes perquè els tutors dels centres, que són fonamentals en el procés de formació inicial, no rebien gratificació econòmica o bé aquesta era ínfima.

Certament, el CAP ha anat millorant des dels seus inicis fins ara fa dos anys de la seva extinció a la comunitat autònoma de les Illes Balears, moment en què s'implanta el Màster en Formació del Professorat. Però tot i els considerables esforços realitzats per l'ICE, i tenint en compte que el curs per a l'obtenció del CAP era l'única formació pedagògica i didàctica que rebien els futurs docents de secundària, no s'aconseguí elevar la qualitat de la formació fins a un nivell acceptable.

A manera de síntesi, podem dir que hi ha quatre aspectes que caracteritzen el llarg recorregut del CAP:

- 1) Els titulats universitaris, i més quan les xifres de l'atur són alarmants, es plantegen la possibilitat de dedicar-se a la docència, la qual cosa fa que augmenti la demanda de places per fer el CAP i que es produeixi la consegüent massificació.
- 2) Any rere any es multipliquen els grups, i això té conseqüències en la planificació global del curs, en la contractació de professorat, en l'ús d'espais apropiats, en l'adequada selecció dels tutors de pràctiques dels centres, etc. La limitació de pressupostos i l'escassa consideració de la importància del CAP per part de les administracions determina una manca de professionalització i de cohesió de l'equip docent que l'ha d'impartir.
- 3) Tot plegat fa que la formació pedagògica es vegi minvada, perquè hi ha un excés d'alumnes que provenen de diferents estudis universitaris; aquesta situació comporta una exigència mínima a l'alumnat quant a la consecució dels objectius; i per altra part, cal dir que les classes presencials són massa poques.
- 4) La durada breu del CAP, juntament amb l'adopció d'un model seqüencial de formació, com s'ha comentat abans, determina una escassa relació entre la teoria i la pràctica i el descrèdit d'aquest

sistema de formació del professorat de secundària.

## 2.2. El Títol d'Especialització Didàctica (TED)

Amb l'aprovació de la Llei 1/1990, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), es produeix una reforma important de l'educació que afecta totes les etapes i es replanteja, també, la formació del professorat en consonància amb la nova reestructuració. En aquesta llei es parla, de manera explícita, de la relació entre la millora de la qualitat de l'ensenyament i la qualificació i formació del professorat (títol IV). El títol I diu que per impartir docència a l'educació secundària obligatòria (ESO), al batxillerat i a la Formació Professional, serà necessari, a més de la titulació corresponent, estar en possessió d'un títol professional d'especialització didàctica, el qual s'obté mitjançant la realització d'un curs de qualificació pedagògica (CQP), d'un any acadèmic com a mínim de durada, que ha d'incloure un període de pràctiques docents.

No obstant això, des de l'aprovació de la LOGSE s'hauran d'esperar uns quants anys per que el Govern reguli les condicions i els aspectes generals de la formació del professorat de secundària. El Reial decret 1692/1995 marca l'inici d'aquesta regulació.

El decret posa èmfasi en tota una sèrie de consideracions: el CQP és eminentment professionalitzador; per aquest motiu la integració entre la formació teòrica i la formació pràctica ha de ser la característica essencial del curs; el pràcticum s'ha de veure com a component formatiu vertebrador; s'ha de vincular l'ensenyament a les universitats i a les institucions docents. Per una altra part, es fixen els punts següents, entre d'altres:

- La càrrega lectiva no pot ser inferior a 60 crèdits (10 hores lectives per crèdit) ni superior a 75.
- El temps previst per impartir el curs no serà inferior a un any acadèmic.
- El bloc teoricopràctic ha de tenir 40 crèdits de càrrega mínima, i quant al bloc de pràcticum, de 15 crèdits, almenys 10 s'han de dur a terme als centres de manera tutoritzada.
- Els cursos per a l'obtenció del títol d'especialització didàctica estaran implantats amb caràcter general a partir de l'any acadèmic 1999-2000.

Tal com esmenten Catalan et al. (2003), hi ha sem-

blances i diferències entre el CAP i el CQP. Respecte a les diferències: la durada del curs, que no serà inferior a un any acadèmic, i la consideració de les pràctiques docents com a eix al voltant del qual s'organitza la formació teòrica i pràctica. En relació amb les semblances, cal destacar: la formació seqüencial (en ambdós cursos es realitza després d'obtenir un títol universitari de llicenciat, enginyer, etc.), l'estructura dels ensenyaments en un bloc de formació psicopedagògica i un altre per aprofundir en les didàctiques específiques, i el plantejament de la pràctica professional tutoritzada.

El CQP es va implantar en molt poques comunitats autònomes, i la nostra no va ser una excepció. Els reiterats ajornaments del Ministeri d'Educació pel que fa a l'obligatorietat generalitzada del TED fou una de les causes que en bloquejaren la posada en marxa.

A les Illes Balears, la Conselleria d'Educació i Cultura va encarregar, en el marc del conveni entre la Conselleria i la UIB, el disseny del pla d'estudis del CQP a una comissió paritària formada per 26 membres, professors d'ensenyament secundari i professors de la Universitat, sota la coordinació d'un professor de secundària. Aquesta tasca comença un poc abans de la publicació de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'Educació (LOCE), la qual preveu «noves orientacions sobre la formació inicial del professorat de secundària, en gran part diferents de les recollides a la LOGSE i el Reial decret 1692/95» (Catalan et al., 2003, 8); a més, el març de 2003 s'aprova el Reial decret 325/2003, que regula el títol professional d'especialització didàctica i modifica l'anterior reial decret. Arran d'això, la comissió haurà de fer equilibris per desenvolupar una proposta que s'atingui a la legislació vigent però que mantingui els principis fonamentals i imprescindibles per construir un model de formació inicial d'acord amb les funcions que ha de desenvolupar un professor de secundària.

Aquesta comissió va elaborar un projecte complet aprofundint en els aspectes organitzatius i en el desenvolupament de les Didàctiques Específiques. Malgrat els esforços, a les Illes Balears tampoc no es va posar en marxa aquest model, entre altres coses perquè la LOCE, sortadament, es veu interrompuda amb un canvi polític de govern i s'aprova, més tard, una nova llei (la LOE, 2006). Així, el CAP perviu fins a l'extinció definitiva l'any 2009.



### 3. EL MÀSTER EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

La tan esperada i demanada reforma de la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari s'emmarca en un procés de reforma global que afecta tots els països de la Unió Europea. El Consell Europeu de Lisboa (març de 2000) es fixa com a objectiu prioritari disminuir l'abandonament escolar prematur<sup>1</sup> i vetllar perquè almenys el 85% dels joves de 22 anys hagin acabat els estudis secundaris superiors. Cal, doncs, reformular la formació del professorat, el qual a la primera dècada del segle XXI ha de fer front a nous reptes per als quals no té la formació ni les estratègies adequades.

La reordenació del sistema educatiu que suposa la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), afecta també la formació del professorat, ja que a l'article 100 estableix: «la formació inicial del professorat s'ajustarà a les necessitats de titulació i de qualificació requerides per l'ordenació del sistema educatiu. El seu contingut garantirà la capacitació adequada per afrontar els reptes del sistema educatiu i adaptar les ensenyances a les noves necessitats formatives». Així mateix, a l'article esmentat s'indica que «per exercir la docència serà necessari estar en possessió de les titulacions acadèmiques corresponents i tenir la formació pedagògica i didàctica que el govern estableixi per a cada ensenyament», formació que ha de ser de postgrau, d'acord amb les especificacions de l'espai europeu d'educació superior. En aquest sentit, el Màster en Formació del Professorat (MFP) s'adequa al perfil de professorat que disposa la LOE (2006), pel que fa a la seva capacitació i competències formatives, les quals han de respondre a les exigències socials de començament del segle XXI; recull, per altra banda, les recomanacions de la Comissió Europea relatives als objectius educatius previstos per a l'horitzó temporal de l'any 2010, moment en què s'espera haver aconseguit un significatiu desenvolupament de les reformes dels sistemes educatius europeus; respon a la reforma dels ensenyaments universitaris plasmada a la Llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril (LOU) i, finalment, s'adequa al que estableix el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, sobre l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials.

Aquest màster té una peculiaritat important: habilita per a l'exercici d'una activitat professional regulada. Per aquest motiu el Ministeri d'Educació estableix una sèrie de requisits per a la verificació dels títols universitaris que habilitin per a l'exercici de les professions de professor d'educació secundària obligatòria i batxillerat, Formació Professional i ensenyances d'idiomes: l'Ordre ECI/3858/2007, de 27 de desembre.

Amb el màster es pretén que els estudiants adquireixin sabers professionals tenint en compte que la formació inicial representa sols un estadi en el llarg procés formatiu dels docents. I per començar a construir el coneixement professional, l'alumnat:

- Ha de tenir referents pràctics que donin sentit a la teoria; teoria que ha de sustentar les pràctiques.
- Ha d'adquirir competències per fer-se càrrec d'un grup o grups d'alumnes de diferents edats.
- Ha de ser competent per formar part d'un equip docent per dur endavant un projecte comú.
- Ha de conèixer la identitat social i cultural de la zona on exercirà la seva professió i comprometre-s'hi, tenint presents els requeriments d'una societat moderna, dinàmica, diversa i molt tecnificada.

El disseny i elaboració del pla d'estudis del MFP, a càrrec d'una comissió de vuit persones representants de les diferents facultats i presidida per la degana de la Facultat d'Educació, va suposar una àrdua tasca de revisió de documents, d'anàlisi de la realitat socioeducativa a la comunitat autònoma de les Illes Balears, de reflexió sobre el model de formació, de debat amb agents externs (ocupadors, professorat d'educació secundària, entitats, sindicats, associacions i organismes) i de consens en el si de la mateixa universitat.

D'acord amb l'Ordre ECI/3858/2007, de 27 de desembre, el pla d'estudis preveu onze competències generals i un conjunt de competències específiques relacionades amb quatre vessants bàsics: (a) la docència en unes àrees determinades o matèries; (b) la fun-

1. La comunitat autònoma de les Illes Balears se situa entre les que tenen un percentatge més alt de fracàs escolar i d'abandonament prematur, abans d'acabar l'ESO.



ció de tutoria de l'alumnat; (c) el paper de membres actius d'un equip docent i d'una comunitat educativa; (d) el desenvolupament professional.

Segons el Reial decret 1397/2007, pot sol·licitar l'accés al màster qualsevol estudiant que:

- Tingui un títol universitari oficial espanyol o un d'expedit per una institució d'educació superior de l'espai europeu.
- Sigui titulat conforme a sistemes educatius de fora de l'espai europeu d'educació superior, sense necessitat d'homologació dels seus títols, una vegada comprovat per la Universitat que acrediten un nivell de formació equivalent als corresponents títols universitaris oficials espanyols.
- Estigui en possessió d'un títol oficial de llicenciat, arquitecte o enginyer; diplomad, arquitecte tècnic o enginyer tècnic.

L'Ordre ECI 3858/2007 estableix una sèrie de requisits que cal esmentar:

- Els aspirants al màster han d'acreditar el domini d'una llengua estrangera equivalent al nivell B1 del marc comú europeu de referència per a les llengües; si no es pot acreditar aquest nivell, es pot fer una prova que serà dissenyada i avaluada per l'òrgan competent que determini la Universitat.
- Igual que amb la llengua estrangera, l'alumnat ha d'acreditar el nivell C1 de llengua catalana o, si no, ha de superar una prova de nivell corresponent.

El MFP, de 60 crèdits ECTS, s'estructura en blocs, mòduls i matèries o assignatures, amb la distribució reflectida al quadre següent.

BLOC	MÒDUL	MATÈRIA	CRÈDITS ECTS
Genèric	1.1 Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat	1.1.1 L'alumnat de secundària: aprenentatge i desenvolupament de la personalitat	4
	1.2 Processos i contextos educatius	1.2.1 Característiques organitzatives i curriculars de les etapes i dels centres d'ensenyament secundari	2
		1.2.2 Processos i contextos educatius	3
		1.2.3 Interacció i convivència a l'aula	3
	1.3 Societat, família i educació	1.3.1 Societat, família i educació	3
Específic	2.1 Complementos per a la formació disciplinària	2.1.1 Català: llenguatge d'especialitat	2
		2.1.2 Complement d'especialitat 1	3
		2.1.3 Complement d'especialitat 2	3
	2.2 Aprenentatge i ensenyament de les matèries corresponents	2.2.1 Didàctica específica. Disseny i desenvolupament curricular a l'àrea corresponent	5
		2.2.2 Didàctica específica. Metodologia i recursos en el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'àrea corresponent	5
		2.2.3 Didàctica específica. Avaluació a l'àrea corresponent	5
	2.3 Investigació docent i iniciació a la innovació educativa	2.3.1 Investigació i innovació educativa	2
Pràcticum	3.1 Pràctiques en centres docents	3.1.1 Pràctiques en centres docents	14
	3.2 Treball de fi de màster	3.2.1 Treball de fi de màster	6
<b>TOTAL CRÈDITS</b>			<b>60</b>

Figura 1. Màster en Formació del Professorat. Pla d'estudis

Finalment, al curs acadèmic 2009-2010 es posa en marxa el MFP després de quasi quaranta de CAP. Sens dubte, suposa una millora important en la formació del professorat, però aquesta millora tan necessària com desitjada serà menys profunda del que caldria haver esperat: condicionants varis impediran, d'alguna manera, fer-ne un replantejament de fons.

#### 4. UNES QUANTES REFLEXIONS FINALS

Ja hem vist amb anterioritat que la reforma de la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari obeeix, en gran part, a la construcció de l'espai europeu d'educació superior (EEES), que té els inicis en la Declaració de Bolonya de 1999. No és el moment d'estendre'ns en els encerts i desencisos de la reforma, però sí que volem posar de manifest algunes qüestions per, si més no, incitar a la reflexió.

Hi va haver moltes veus crítiques al voltant de la reforma universitària, crítiques de tota índole, per part d'alumnat i professorat, que no varen impedir que el procés tirés endavant malgrat l'eslògan «cost zero», l'excessiva burocratització, les tensions departamentals i entre facultats, etc. El MFP fou també objecte de crítiques i la seva posada en marxa fou precipitada a causa de la lenta i tardana acreditació del títol per part de l'ANECA, entre altres coses.

S'ha valorat positivament la supressió definitiva del CAP, encallat en la Llei general d'Educació de 1970, malgrat les millores establertes en diferents moments de la seva supervivència. No obstant això, les condicions a l'hora d'iniciar la implantació del màster no foren gens favorables. D'acord amb Vilches i Gil-Pérez (2010), a la precipitació ja esmentada cal afegir-hi altres circumstàncies desavantatjoses:

- a) Anteposició d'interessos economicistes i corporativistes a criteris d'idoneïtat en l'assignació de la docència.
- b) Defectuosa organització del pràcticum.
- c) Escàs temps per a la realització del treball de fi de màster.

- d) Absència generalitzada de les necessàries inversions.

Per altra part, hi ha altres circumstàncies que poden empitjorar la qualitat de la formació; en temps de «crisi», reclutar estudiants torna primordial, amb la consegüent massificació i, per tant, pèrdua de qualitat; per altra banda, el MFP, comparat amb altres màsters professionalitzadors, té un alt grau d'ocupabilitat, la qual cosa fa que un percentatge elevat d'alumnes opti per aquesta formació de postgrau sense l'interès necessari pel que s'ha d'aprendre i com s'ha d'aprendre (Viñao, 2008-2009).

Queda un llarg camí per recórrer, el tan esperat i desitjat canvi en la formació inicial té el perill de convertir-se en el mateix que ja teníem i, si més no, en quelcom ben semblant. La qualitat d'un programa de formació «no resideix en la quantitat de continguts sinó en la seva rellevància per al currículum escolar i l'ensenyança, en el grau d'articulació i coherència que aconsegueixi entre els diferents components (continguts, metodologies, teoria i pràctica)» (Escudero, 2009, 87). I d'aquí el repte fonamental: la necessària coordinació entre els formadors, entre la teoria i la pràctica, entre les instàncies universitàries i els responsables de la política educativa, entre el professorat universitari i el professorat de secundària, per poder oferir, més enllà de l'acumulació de disciplines, una proposta formativa no fragmentada que prevegi aprenentatges, com manifesta Escudero (2009), de caràcter cognitiu, personal, social i ètic.

Per als propers anys cal esperar una avaluació acurada del màster que il·lumini la millora del pla d'estudis, de l'organització, del professorat que imparteix docència, i que informi sobre els estudiants que hi accedeixen. Així mateix, s'haurà d'esperar una modificació en l'accés al cos docent, i un replantejament de la supervisió del professorat novell. El canvi en la formació, que ja va néixer amb un seguit d'entrebancs, requereix també abordar, amb profunditat, una transformació en el sistema d'oposicions i en l'accés a la funció docent.

## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Castillejo Brull, J.L. (1982) Los I.C.E.'S y la formación del profesorado. Revista de educación, 269, 43-54. Dponible a <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003272.pdf> (consultat el 3 de maig de 2011).
- Catalan, A. (Dir.) (2003). *Títol d'Especialització Didàctica*. Govern de les Illes Balears / Universitat de les Illes Balears (document policopiat).
- Escudero Muñoz, (2009). La formación del Profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J.M. (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En A. Fortes, A. Guerrero, J. Ortiz e I. Rivas, *Formación del profesorado y cambio social* (pp. 77-112). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187 de 6 de agosto.
- Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238 de 4 de octubre.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307 de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *Libro Blanco: La Educación en España. Bases para una Política Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. BOE núm. 192 de 12 de agosto.
- Orden de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los Profesores de Formación Profesional de 1º y 2º grado. BOE núm. 139, de 10 de junio.
- Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312 de 29 de diciembre.
- Pérez Gómez, Á.I. i Sola Fernández, M. (2003). Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 77-82.
- Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. BOE núm. 268 de 9 de noviembre de 1995.
- Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica. BOE núm. 76 de 29 marzo.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 de 30 de octubre.

Vilches, A. i Gil-Pérez, D. (2010). Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (3), 661-666. Disponible a: <http://www.apac-eureka.org/revista> (consultat el 6 de maig de 2011).

Viñao Frago, A. (2008-2009). El grado de Pedagogía y la Formación del Profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113. Disponible a: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/5vinao.pdf> (consultat el 31 de maig de 2011).

Per citar aquest article:

Catalán Fernández, A.; & Forteza Forteza, D. (2011). La formació inicial del professorat d'educació secundària. Passat i present. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 99-108. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art8.pdf>

## La formació inicial del professorat universitari: la proposta de la UIB a debat

La formación del profesorado universitario: la propuesta de la UIB a debate

University teacher training: the University of the Balearic Islands's proposal under debate

**Maria Rosa Rosselló Ramon**, [mrosa.rossello@uib.es](mailto:mrosa.rossello@uib.es)

Professora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

**Carme Pinya Medina**, [carme.pinya@uib.es](mailto:carme.pinya@uib.es)

Tècnica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

### Resum

Aquest article pretén reflexionar sobre la importància de la formació inicial del professorat universitari en el nou context de convergència europea, alhora que presenta l'experiència que s'ha dut a terme a la UIB a través del Curs d'Expert en Tècniques Docents de Grau Superior. Concretament, es descriu i valora el grau d'impacte d'aquest programa formatiu en la docència del professorat novell, tot recollint alguns dels encerts i les limitacions que ha tingut, amb la finalitat de fer balanç i de mesurar cap on caminar en els anys futurs.

### Paraules clau

Qualitat docent, Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), formació inicial, professorat novell.

### Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre la importancia de la formación inicial del profesorado universitario en el nuevo contexto de convergencia europea, al tiempo que presenta la experiencia que se ha llevado a cabo en la UIB a través del Curso de Experto en Técnicas Docentes de Grado Superior. Concretamente, se describe y valora el grado de impacto de

este programa formativo en la docencia del profesorado novel, recogiendo algunos de los aciertos y las limitaciones que ha tenido, con el fin de hacer balance y de medir hacia dónde caminar en los años futuros.

### Palabras clave

Calidad docente, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), formación inicial, profesorado novel.

### Abstract

This article reflects on the importance of the initial training of teachers at the university level within the new context of European convergence, while presenting the University of the Balearic Islands' experience in the Course on Higher Level Teaching Techniques. Specifically, it describes and assesses the degree of impact of this training programme on new teachers' work, and explains some of its strengths and limitations, in order to take stock of it and decide upon the path to be trod in future years.

### Keywords

Teaching quality, European Higher Education Area (EHEA), initial training, new teachers.



## 1. INTRODUCCIÓ

Els nous plans d'estudi que tot just s'han engegat a la universitat, pretenen fer camí cap a un procés que ha de permetre modernitzar i dissenyar un Espai Europeu d'Educació Superior més acord amb els reptes i les necessitats de la societat actual. L'aprenentatge autònom, l'aprenentatge centrat en competències professionals, l'aprenentatge al llarg de la vida... abandonen algunes de les propostes que ha d'assumir la universitat espanyola en la seva transformació i millora. La lliçó magistral i la simple transmissió d'informació han de donar pas a metodologies docents que permeten el protagonisme de l'alumnat, facilitant-li una participació i implicació activa en el seu procés d'aprenentatge i en la construcció dels coneixements. Això suposa l'inici de molts de canvis, alguns dels quals són resumits per López (2010) a la taula següent:

Claus per redefinir els canvis en la docència universitària	
Punt de partida:	Punt d'arribada:
Aïllament docent	Comunitat de professionals
Docència intuïtiva, dèbilment articulada	Docència fonamentada
Centrada en l'ensenyament	Centrada en l'aprenentatge
Formació centrada en el saber	Formació centrada en les competències professionals
Activitat no reconeguda	Amb impacte en la carrera professional
Activitat amb baixes dosis de compromís	Activitat valorada i reconeguda

Taula 1. Canvis en la docència universitària (López, 2010, 28)

En aquest procés la implicació del professorat n'és una peça cabdal. No obstant això, tal com recullen alguns estudis (Valcarcel, 2003; De Miguel, 2006; Michavila, 2005), per mor de l'absència de formació pot convertir-se en un dels obstacles principals. Ja no n'hi ha prou amb una formació centrada exclusivament en el coneixement de la disciplina. El canvi de rol i les noves tasques que ha d'assumir el professorat en aquest context (tutor de carrera, dissenyador i gestor de materials en xarxa, facilitador de feed-back

en una avaluació formativa, etc.), reclamen que l'especialització científica s'acompanyi amb un coneixement didàctic del contingut, amb un coneixement de com aprèn l'alumnat i amb un saber fer i treballar en un model col·laboratiu i cooperatiu.

Sens dubte, aquesta no serà una empresa fàcil, si tenim en compte alguns dels indicadors que caracteritzen el punt de partida: l'absència d'obligatorietat en la capacitació docent del professorat universitari, el deficient i desigual impacte de la docència en la carrera professional, l'individualisme i el voluntarisme de moltes tasques, la manca de mecanismes de coordinació, l'excessiu academicisme en molts de plans d'estudi i la poca tradició en el treball de competències professionals... Avui per avui, com afirma Michavila, aquestes circumstàncies provoquen situacions en les quals:

“Algunos huyen desde el principio de las tareas que comporta la transmisión de conocimientos, avisados por los más veteranos de que estas ocupaciones les reportarán pocos beneficios a la hora de la obtención de una plaza profesoral permanente” (Michavila, 2005, 39-40).

Prova d'això és que l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), per citar-ne un exemple, en l'informe *Standards & Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* remarca la necessitat que “Institutions should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports” (ENQA 2005, 18)<sup>1</sup>.

En aquest context, el *Programa d'Ajut a la Docència Universitària* (PADU), la *Convocatòria d'ajuts per a projectes d'innovació i millora de la qualitat docent* i el *Curs d'expert/a en tècniques docents de grau superior* són tres de les iniciatives que s'han anat posant en marxa a la UIB amb la finalitat de promoure accions i processos que incideixin en la formació i millora de la tasca docent. Dels tres, ens interessa revisar el *Curs d'expert/a en tècniques docents de grau superior*<sup>2</sup> perquè representa l'aposta que fa la nostra universitat per a la formació inicial del seu professorat.

1. “Les institucions universitàries disposin de medis per garantir que el personal docent està capacitada i és competent pel seu treball. Aquests medis han de donar-se a conèixer a qui duen a terme les avaluacions externes i seran recollits als informes” (ENQA 2005, 18).

2. D'ara endavant per simplificar la lectura farem servir les sigles Curs d'expert/a en TDGS.

## 2. LA FORMACIÓ INICIAL MITJANÇANT EL CURS D'EXPERT/A EN TÈCNiques DOCENTS DE GRAU SUPERIOR A LA UIB

Seguint les propostes engegades per diverses universitats espanyoles (Cruz, 1999; García i Doménech, 1999; Benedito, Imbernon i Félez, 2001; Feixas, 2002; Perales, Sánchez i Chiva 2002; Margaleff, 2005; Sánchez i Mayor, 2006), l'any 2006 la UIB, a partir d'una iniciativa compartida pel Vicerectorat de Professorat, l'ICE i l'OCIHE, decideix posar en marxa el Curs d'expert/a en TDGS, una proposta formativa que s'adreça específicament al professorat novell (amb menys de 5 anys d'experiència docent), per tal d'atendre algunes de les necessitats que sorgeixen en l'etapa inicial de la inserció professional.

Tal com descriu la literatura especialitzada, aquest és un període de tensions i aprenentatges intensius (Marcelo, 2009), de shock amb la realitat (Vera, 1989), de forts impactes emocionals amb sentiments d'inseguretat i manca de confiança, amb vivències ambigües i confoses, amb una mescla d'il·lusió i preocupació (Castelló i Mayoral, 2005), i, sobretot, amb una incorporació a la institució rutinària i poc solidària (Imbernon, 2004). Malgrat això, aquest també és un període on es posen les bases del coneixement professional, on s'adquireixen les rutines i les estratègies docents.

Per fer front a les necessitats que experimenta el professorat novell, les universitats espanyoles han engegat diverses experiències que comparteixen la ferma creença que els primers anys d'exercici de la professió són clau en el desenvolupament de la capacitat de reflexió sobre la pròpia feina. Aquestes experiències proporcionen una formació que oscil·la de les 100 (com el cas de la Universitat de Saragossa o de Santiago) a les 200 hores (Universitat Pontificia de Comillas), amb un pla d'estudis que gira al voltant de l'adaptació a l'EEES, les estratègies docents, les tecnologies de la informació i, finalment, les eines d'avaluació. Tot i que l'estructura varia a cada universitat, generalment s'articula al voltant de mòduls o d'itineraris, facilitant la reflexió sobre la pròpia pràctica i el desenvolupament de competències que permetin al professorat incorporar-se als equips docents.

En aquesta línia de treball, el Curs d'Expert/a en TDGS pretén oferir una formació bàsica, de manera

que la incorporació a la docència s'acompanyi amb una capacitació pedagògica, fins ara atribuïda de forma implícita al docent universitari. No és una proposta idíl·lica; més aviat, s'ha d'entendre com un punt de partida en el camí que ha de permetre incrementar la qualitat i dignificar la docència universitària.

Tot i que, de moment, té un caire voluntari, el curs neix amb la finalitat d'oferir una capacitació que permeti al novell entendre la feina docent com una tasca complexa, que requereix de la reflexió i de la investigació, i que prové tant de l'adquisició d'uns coneixements i unes destreses professionals com del desenvolupament d'un esperit crític i d'una reflexió rigorosa sobre la pròpia pràctica. Aquesta finalitat es concreta en els objectius següents:

- Facilitar la integració del professorat a l'àmbit universitari.
- Assessorar el professorat davant els diversos problemes i fomentar la seva incorporació en equips de treball.
- Desenvolupar una actitud reflexiva i crítica sobre la tasca docent.
- Adquirir algunes estratègies pel disseny, implementació i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Des del 2006, se n'han fet quatre edicions. En cadascuna d'elles, el curs ha tingut una durada de 100 hores, i sempre s'ha estructurat en cinc mòduls, tot i que les temàtiques, els ponents i la distribució horària ha sofert algunes modificacions, en l'ànim de millorar cada nova edició tot introduint les valoracions de les edicions precedents. Els mòduls o eixos han estat:

### 1) Treballar a la UIB (10 hores).

Aquest és un mòdul introductor que pretén presentar a l'alumnat l'organització i normativa de la UIB (mitjançant la temàtica "Conèixer la UIB"), al temps que aporta una primera reflexió sobre la tasca docent *La professió docent en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*.

### 2) La planificació de la docència universitària (24 hores).

El contingut teòric d'aquest mòdul (*L'elaboració de la guia docent en el marc de l'EEES*) ha format part de la proposta de cursos del PADU, la qual cosa ha permès que l'alumnat pugui compartir i contrastar les seves

opinions amb el professorat expert. La part pràctica persegueix que l'alumnat, amb l'ajuda del tutor, pugui elaborar la guia docent de la seva matèria d'estudi.

### 3) Metodologia docent (22 hores).

En aquest mòdul es cursen tres temàtiques específiques (*Les competències en els nous plans d'estudi*, *Tècniques de grup a l'aula* i *l'Acció tutorial a la universitat*). D'altra banda, l'estudiant completa la resta d'hores de formació del mòdul, seleccionant alguns dels cursos relatius a la proposta general del PADU, de manera que es pugui ajustar una mica la formació a les necessitats de cadascú.

### 4) L'avaluació dels aprenentatges (14 hores).

El mòdul està format per dues temàtiques bàsiques (*Tècniques d'avaluació de l'estudiant* i *La carpeta d'aprenentatge*) i pretén donar a conèixer al novell eines i instruments que li permetin posar en marxa l'avaluació formativa del seu alumnat.

### 5) L'elaboració del portafoli o la carpeta docent (30 hores).

El mòdul conté una sessió teòrica sobre el disseny i contingut del portafoli, tres sessions de reflexió i seguiment, més una quantitat d'hores destinades al treball autònom que l'alumnat dedica a l'elaboració del seu portafoli.

En resum, s'ha intentat articular una proposta genèrica al voltant d'unes eines i estratègies bàsiques de metodologia i d'avaluació, possibilitant la inserció en la professió amb l'acompanyament del professorat expert (el qual tutoritza l'elaboració de la guia docent i resol els problemes quotidians que van sorgint), i d'un grup de discussió on debatre i reflexionar sobre els aprenentatges que es van fer i que cada novell recull al portafoli docent.

## 3. EL PROFESSORAT NOVELL PARTICIPANT

En les quatre edicions que s'han realitzat del Curs d'Expert/a en TDGS, s'hi ha matriculat un total de 89 alumnes, els quals han tingut com a únic requisit d'accés el fet de ser professorat –independentment de la seva situació contractual- o becari de la UIB, amb tasques de docència durant un període no superior a 5 anys.

Curs	Alumnat matriculat	Baixa o no aprofitament
2006-07	27	3
2007-08	23	4
2008-09	22	3
2009-10	17	4
<b>total</b>	<b>89</b>	<b>14</b>

Taula 2. Alumnat participant al Curs d'Expert/a en TDGS (elaborat a partir de les memòries de les diverses edicions de curs).

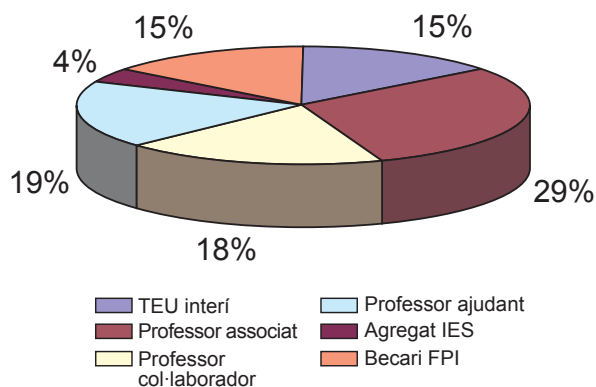
Del total de matriculats han aconseguit el títol 75 alumnes, la qual cosa representa una taxa d'èxit considerable que se situa al voltant del 84.26%. A la taula 3 es recull la distribució de l'alumnat per departaments:

DEPARTAMENTS UIB	% PARTICIPACIÓ
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut	4,5
Ciències de la Terra	2,2
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	1,13
Ciències Matemàtiques i Informàtica	7,8
Economia Aplicada	2,2
Economia de l'Empresa	2,2
Filologia Catalana i Lingüística General	4,5
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	6,7
Filosofia i Treball Social	5,6
Física	5,6
Infermeria i Fisioteràpia	21,34
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació	3,3
Pedagogia i Didàctiques Específiques	5,6
Psicologia	13,5
Química	11,2
Altres: Escola d'Hoteleria Adscrita	2,2
Departaments UIB que no han participat	3

Taula 3. Distribució per departaments de l'alumnat participant al Curs d'Expert/a TDGS.

Com es fa palès en les diverses edicions del curs, la major participació ha estat professorat novell procedent dels següents departaments: Infermeria i Fisioteràpia (21,34%), Psicologia (13,5%), Química (11,2%), Ciències Matemàtiques i Informàtica (7,8%) i Filologia Espanyola, Moderna i Llatina (6,7%). Sols tres dels departaments de la UIB no han participat en cap edició del curs. D'altra banda, en les darreres edicions ha començat a matricular-se alumnat procedent de les escoles adscrites.

Pel que fa a la situació laboral, cal dir que majoritàriament l'alumnat es troba en una situació de contracte d'associat (29%), seguit de professorat ajudant (19%) i professorat col·laborador (18%).



Gràfic 1. Representació de les diferents categories laborals del professorat participant en les diverses edicions del curs.

D'altra banda, per tal d'identificar i recollir quines eren les opinions i valoracions que mostren els alumnes, així com quines han estat les repercussions més importants en la concepció i en la pràctica docent dels participants, en les diverses edicions del curs, s'ha dut a terme una avaluació interna mitjançant la utilització dels instruments següents:

- Qüestionari valoratiu amb escala Likert de cada una de les sessions del curs, que recull l'opinió dels participants quant a la sessió duta a terme amb un determinant ponent i temàtica.
- Grups de discussió: en cada edició s'han fet tres seminaris de reflexió que han permès detectar els punts forts i febles del curs.
- Anàlisi dels Portafolis docents elaborats pels alumnes, la qual cosa ha permès detectar alguns dels canvis introduïts pels participants bé en les

seves concepcions, bé en la seva pràctica quotidiana.

Amb l'ús dels instruments, hem pogut recollir de quina manera i en quin sentit els novells revisen la comprensió que tenen del procés d'ensenyament-aprenentatge, les modificacions que introdueixen en les seves pràctiques, les valoracions que fan del curs i, finalment, la utilitat i transferència dels aprenentatges assolits, aspectes que presentam a l'apartat següent.

## 4. PRINCIPALS RESULTATS

Per tal de poder oferir una visió àmplia dels resultats obtinguts en la valoració que ha fet l'alumnat en les distintes convocatòries del curs, els presentarem agrupats en diversos apartats:

### 4.1. VALORACIÓ GLOBAL DEL CURS

En termes generals, l'alumnat considera que la participació en el curs representa una experiència molt positiva i, fins i tot, molts dels participants manifesten en els distintes grups de discussió que aquest hauria d'esdevenir un curs obligatori per a tothom: "Seria bo que alguns dels catedràtics també el pogués fer" "Si, si,... això és molt necessari".

Quant a l'organització del mateix, els alumnes valoren molt positivament els aspectes següents:

- L'oportunitat del curs.
- La qualitat del material i la seva disponibilitat abans de començar cada sessió, especialment a partir d'aquelles edicions en que el curs ha disposat d'aula virtual.
- La constant comunicació amb els responsables de la gestió i el seguiment regular i personalitzat mitjançant el correu electrònic.
- La bibliografia i els recursos aportats des de la direcció del curs.
- I, finalment, la seva gratuïtat.

El curs ajuda, sobretot, a clarificar i dignificar la feina docent, aportant una mirada més rica i complexa de tot el ventall de tasques que engloba en aquests moments.



## 4.2. VALORACIÓ DE LES SESSIONS TEÒRIQUES

L'alumnat participant considera que la selecció de temàtiques resulta prou encertada, tot i que, les mateixes reben puntuacions diferents en funció del ponent i de l'edició del curs. En qualsevol cas, les sessions més ben valorades són: *La professió docent en el marc de l'EEES* i *Les tècniques de grup a l'aula*. En canvi, les temàtiques que reben puntuacions més baixes quasi sempre són *L'elaboració de la guia docent* i *La carpeta d'aprenentatge de l'estudiant*.

Un element que es considera clau per atorgar una valoració positiva a la sessió és la dinàmica interactiva i el debat i la participació que és capaç de crear el/la ponent. L'alumnat participant considera que l'experiència que aporta cadascú o cadascuna és molt beneficiosa per a la resta del grup, ja que malgrat els novells procedeixen de departaments molts dispars, han pogut comprovar que tots ells tenen molts de punts en comú.

Finalment, cal dir que en les preguntes obertes del qüestionari, l'alumnat participant ha posat de manifest dues idees clares:

- Per sobre de les temàtiques i de les estratègies metodològiques que fan servir els ponents, es valora, sobretot, el tipus de relació interpersonal que estableix el ponent.
- S'expressa de forma repetitiva la necessitat d'aprofundir en bones pràctiques d'avaluació i en estratègies per gestionar la tutoria grupal.

## 4.3. VALORACIÓ DE LES SESSIONS DE REFLEXIÓ

Les sessions de reflexió es van introduir en la proposta des de la segona edició del curs. Arran de les valoracions fetes en la primera convocatòria, es va posar de manifest que mancava un espai on donar les sessions teòriques, compartir opinions, contraposar les teories i les experiències, i poder verbalitzar els propis coneixements. Tot i que, sens dubte, podria incrementar-se la quantitat de sessions, en opinió dels participants, resulten molt valuoses ja que:

- Permeten compartir inquietuds i neguit amb professors/companys que es troben en la mateixa situació.
- Els debats sorgits en les sessions ajuden a determinar els aspectes rellevants i a cercar noves alternatives.
- Les sessions provoquen la reflexió sobre la pròpia pràctica, incrementant el coneixement mutu. A més, aporten una millora en la dimensió personal i de grup: "Ha despertat canvis en la meva docència".

## 4.4. VALORACIÓ DE LA TUTORITZACIÓ DEL PROFESSORAT MENTOR

D'altra banda, a més d'aquesta formació teòrica, l'alumnat va poder comptar amb el suport d'un tutor-mentor, és a dir, d'un professor expert de la seva mateixa àrea que acomplia una funció d'acompanyant al llarg del procés. Això no obstant, aquesta tasca no va ser valorada pel qüestionari d'opinió i, en canvi, va ser una de les temàtiques centrals que es debateren i analitzaren als grups de discussió. Tal com s'ha fet palès en les discussions, la implicació que tenen els tutors ha variat molt en cada cas i, de fet, molts dels participants consideren que aquest és un dels punts que requereixen una revisió i millora.

Des de la direcció i coordinació del curs, coincidim en que la formació del professorat mentor és una de les mancances més importants que té el programa. Cal precisar i ajustar més la formació i la implicació que han de tenir, tot detallant millor les funcions que poden assolir. Al mateix temps, consideram que cal incloure aquesta formació, seguint les consideracions que fan alguns autors que compten amb l'experiència desenvolupada a altres universitats (Sánchez i Mayor, 2006: López, 2010), dins plans de millora dels equips docents.

Finalment, alguns dels dilemes que han manifestat els tutors participants en les diverses convocatòries fan referència a:

- El dilema quant a una major o menor intervenció en el treball que fan els docents.
- La relació que mantenen amb tota la proposta formativa.



#### 4.5. VALORACIÓ DE L'ELABORACIÓ DE LA GUIA DOCENT

L'elaboració de la guia docent és una tasca que no sempre ha pogut dur a terme tot l'alumnat matriculat al curs. Cal tenir present que, sovint, el novell imparteix un programa que ha elaborat el professor/a titular de l'assignatura, o n'és responsable només d'una part, amb la qual cosa la presa de decisions sobre la dinàmica a l'aula és veu fortament reduïda. De fet, l'assignació de la docència és una de les queixes més reiterades que manifesten els novells, donat que aquesta assignació es veu fortament condicionada per l'estructura jeràrquica que tenen els departaments, on els darrers llocs són ocupats precisament per ells. Aquesta manera de fer, provoca multitud de contradiccions: canvis en les assignatures d'un any per l'altre, manca de definició a l'inici del curs, assignatures amb major grau de dificultat que recauen sobre el professorat que tot just s'acaba d'incorporar... Aquesta manera de fer queda recollida també en multitud de queixes que formulen els novells sobre la poca transferibilitat del Curs d'Expert/a en TDGS quan l'assignació docent comporta inestabilitat i canvis en les assignatures, o la impartició d'una assignatura amb un programa tancat i dissenyat per un altre professor:

- “Yo no tengo posibilidad de hacer cambios en la asignatura porque soy asociada sustituta, además sé que ahora estamos en un momento de cambio pero no sé exactamente lo que está pasando”.
- “Todo es bastante absurdo... sé qué cambios podría introducir, podría proponer, pero no puedo porque yo no soy la titular de la materia”.

Des d'una altra perspectiva, en els casos en que l'alumnat ha pogut elaborar la guia docent d'una assignatura de la qual era/havia de ser responsable, manifesta haver tingut l'oportunitat de transferir i aplicar alguns dels aprenentatges assolits al curs. En aquests casos, la tasca d'elaborar la guia suposa una oportunitat per revisar, actualitzar i millorar la proposta de feina, introduir dinàmiques i tècniques de grup, o, senzillament, assajar nous instruments d'avaluació. És en aquests casos, quan es manifesta més clarament el pas d'una concepció docent com a transmissor d'informació cap a una visió més centrada en la facilitació i personalització de l'aprenentatge.

De tota manera, a mesura que les dues darreres edicions del Curs d'Expert/a en TDGS han coincidit amb la implementació dels nous plans d'estudi, hem pogut comprovar que els novells tenen alguns dilemes a l'hora de compaginar la visió de la guia docent que s'ofereix al curs amb les demandes que fan els coordinadors dels respectius estudis, ja que la demanda institucional es redueix al cronograma i a la complementació de l'aplicació informàtica que s'ha creat a tal efecte, oferint una visió merament administrativa de la guia.

#### 4.6. VALORACIÓ DEL PORTAFOLI

En els distints grups de discussió, els novells manifesten que l'elaboració del portafoli és una tasca molt complexa i laboriosa, que implica una gran quantitat de temps que va més enllà de les possibilitats reals que tenen durant el curs. Per aquest motiu, molts participants confessen que no ho varen iniciar de seguida, perquè els va costar entendre en què consistia i quins serien els guanys que n'obtidrien.

De l'anàlisi realitzat, s'extreu que, un cop finalitzat, generalment en fan una valoració positiva: el portafoli permet aprofundir en un millor autoconeixement i comprensió de la pròpia pràctica, conèixer de forma més detallada els punts forts d'un mateix i les competències que cal millorar, agafar consciència de l'estil d'aprenentatge que es té, així com dels referents de bones pràctiques que s'han anat construint al llarg de la història d'alumne/a.

Quant al nivell de reflexió que es recull al portafoli, cal dir que és molt divers. No tots els alumnes aconseguen superar el que seria una etapa merament descriptiva. L'anàlisi ens mostra que, com a mínim, es produeixen tres nivells:

- Alumnes que recopilen i descriuen les actuacions que duen a terme, afegint alguns comentaris i valoracions fragmentats, poc argumentats i sense referències teòriques,
- Alumnes que acompanyen les descripcions amb autovaloracions, però sense mostrar evidències,
- Fins aquells que aconseguen autoavaluar-se i arrebregar evidències, incorporar dubtes, argumentacions teòriques i propostes pendents, amb alguna proposta de millora.

#### 4.7. PUNTS FEBLES DEL CURS

D'altra banda, cal comentar les valoracions de caire negatiu que sorgeixen als apartats oberts del qüestionari i que hem resumit al quadre següent:

DEBILITATS	
SESSIONS TEORÍQUES	<ul style="list-style-type: none"><li>- Han mancat ponents que prediquessin amb l'exemple, ja que, en algunes sessions s'utilitza en excés la lliçó magistral.</li><li>- Manca de síntesi, de concreció de les propostes, especialment les relacionades amb l'EEES i manca d'exemples.</li><li>- Absència de coordinació entre els distints ponents.</li><li>- En ocasions, no s'ha ajustat el desenvolupament de les sessions al títol que portava la temàtica.</li><li>- L'ordre de presentació de les ponències no ha estat sempre el més indicat.</li></ul>
TASQUES DE TREBALL AUTONOM	<ul style="list-style-type: none"><li>- Després de les sessions teòriques podrien afegir-se més espais de reflexió i debat.</li><li>- Manca d'experiències prèvies relacionades amb les tasques proposades: mai s'havia fet un portafoli i, molts d'alumnes, mai havien elaborat una guia docent.</li><li>- Elaborar una guia que no podran impartir perquè s'assabenten que el curs vinent han de canviar d'assignatura.</li><li>- Gran inversió de temps i esforç.</li></ul>
ORGANITZACIÓ	<ul style="list-style-type: none"><li>- Haver de computar una assistència mínima obligatòria.</li><li>- Dificultat de compaginar els horaris amb la feina.</li><li>- Poder personalitzar més l'itinerari formatiu.</li><li>- L'oferta de cursos sobre didàctiques específiques, a vegades, queda molt reduïda.</li></ul>

Taula 4. Valoració dels punts febles del curs.

#### 5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE FUTUR

A l'hora de fer balanç, ens agradaria començar per remarcar que, tot i les limitacions, les diverses edicions d'aquest curs ens han proporcionat multitud de satisfaccions; de fet, són molts els novells que continuen la seva formació participant als cursos de PADU, o presentant algun projecte en la *Convocatòria d'ajuts per a projectes d'innovació i millora de la qualitat docent*.

Malgrat això, la formació inicial, així com els programes de formació permanent i d'impuls a la innovació són propostes fragmentades i construïdes sobre la implicació i la voluntarietat individual del professorat. Tenen, per tant, un efecte limitat i reduït. Per

això, necessitam que la nostra universitat emprengui accions més complexes i ambicioses, tal com afirmen Martínez i Viader:

“La mejora de la calidad de los procesos y resultados de docencia y aprendizaje en el contexto universitario actual no puede abordarse a título individual. Conviene promover el trabajo colaborativo entre el profesorado que permita abordar las tareas de planificación docente de forma compartida y la actividad docente de manera cooperativa. Conviene promover la creación y consolidación de equipos docentes como forma de abordar la docencia y el aprendizaje en la universidad” (Martínez i Viader, 2008, 229).

Sols des del treball col·laboratiu i en xarxa és possible pensar en equips docents que s'impliquen en plans de millora i en recerques des de i sobre la pròpia docència.

De no fer-ho d'aquesta manera, poden donar-se situacions on la manca de reconeixement de la docència per part d'un departament o grup de professors determinat, pot provocar un discurs contradictori entre la formació rebuda i la pràctica quotidiana, tot suposant un autèntic fre al canvi i a la innovació. Així ho comenten alguns novells en una de les sessions de reflexió:

- “Creo que cada uno va un poco a su bola. Hay compañeros que participan de los cursos del PADU; otros, en cambio, reconocen no haber asistido a ninguno. Algunos tienen proyectos de mejora, pero son muy pocos (...) No suele hablarse mucho del tema”.
- “A nivel de departamento creo que hay una escasez de formación sobre el tema muy grande, a nivel de área no tanto porque es un área muy joven. Yo creo que todo continúa igual y se hace lo mismo que cuando yo era alumno. Sí, no noto mucho cambio”.
- “Hace falta que la institución, el vicerrectorado pertinente, ponga en marcha otras iniciativas, no sé como jornadas, redes, etc.”

En aquest sentit, una de les qüestions que cal millorar en futures edicions del curs és la definició del pla de millora per tal de potenciar la transferència dels coneixements que es van adquirint amb el curs. Fóra bo

que els departaments o equips docents, emprenguessin accions d'acollida, tot vigilant les condicions laborals i les responsabilitats en docència que s'atorguen als novells.

En segon lloc, pel que fa referència als suggeriments i propostes d'una nova edició del curs, els novells ens proposen un grapat de noves temàtiques:

- L'educació emocional a la UIB.
- L'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- Disseny i gestió d'activitats en xarxa.

D'altra banda, l'alumnat ens ha suggerit algunes propostes de millora que detallem a continuació:

- Millorar la temàtica dels tutors, mitjançant la resolució dels dilemes següents: a proposta de l'alumnat?, amb formació prèvia o simultània?, amb selecció prèvia?, amb seguiment acurat?...
- Proposar com a cloenda la defensa pública dels treballs a realitzar per part de l'alumnat.
- Ofertar un seminari de formació de tutors o professorat expert per tal d'informar-los sobre el funcionament general del curs, ofertar-los pautes per a

l'avaluació de la guia docent que elabora l'alumnat i d'altres eines de seguiment, acompanyament i tutoria.

- Possibilitat de negociar amb cada alumne una acció innovadora concreta per desenvolupar durant el segon quadrimestre del curs.
- Oferir una continuació del curs mitjançant altres propostes de formació.

Dir finalment que, d'acord amb Monereo (2010), en un futur pròxim cal revisar i millorar la formació inicial tot seguint els eixos següents:

- D'una formació individual a una formació en grup.
- D'una formació dirigida externament a processos i activitats d'autoformació .
- D'activitats centrades en l' "adquisició" a altres centrades en la "producció i difusió" de coneixements i habilitats docents.
- D'una formació docent general a una formació centrada en el context concret de la tasca concreta de cada professor/a.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Benedito, V.; Imbernón, F.; & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 1-24.
- Castelló, M.; & Mayoral, P. (2005). ¿A qué retos se enfrenta un profesor novel? *Revista Electrónica Educaweb*, 108. Obtingut de: <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=508&SeccioID=740>
- Cruz, M. A. de la; Gómez, E.; & Martínez, M. F. (1999). *El programa de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid*. Obtingut de <http://www.ub.edu/forum/Conferencias/sadu.htm>
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Obtingut de: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, (2), 1. [http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2\\_n1.htm](http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n1.htm). Consultado el 15/09/2010.
- García, F.; & Doménech, F. (1999). La formación del profesorado novel en la Universidad Jaime I de Castellón: Iniciación de un programa piloto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Obtingut de [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm). Consultado el 15/09/2010
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. (6a ed.) Barcelona: Graó.
- León Guerrero, M. J.; & López López, M. C. (Coord.). (2010). *Formación inicial del profesorado universitario. El papel de los mentores. Actas de las I Jornadas Andaluzas de Formación Inicial del Profesorado Universitario* [Documento electrònic]. Granada: Universidad de Granada.
- López, M.C. (2010). Los mentores en el programa de formación inicial del profesorado principiante en la Universidad de Granada. Una contribución clave. A M. J. León i M. C. López (coords.), *Formación inicial del profesorado universitario. El papel de los mentores*. Granada: Universidad de Granada, Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad.
- Marcelo, C. (coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Margaleff, L. (2005). La formación del profesorado universitario: Análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- Martínez, M.; & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 213-234.
- Mayor, C. (2009). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. A C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 177-210). Barcelona: Octaedro, pp. 177-210.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Miguel, M. de (Coord.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Perales, M.; Sánchez, P; & Chiva, I. (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, (8)1, 49-69.
- Sánchez, M.; & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 932-946.
- Valcárcel, M. (Coord) (2003): *La preparación del profesorado universitario para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Vera, J. (1989). El profesor principiante. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 55-57.

Per citar aquest article:

Rosselló Ramon, M. R.; & Pinya Medina, C. (2011). La formació inicial del professorat universitari: la proposta de la UIB a debat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 109-119. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art9.pdf>



## *Formació permanent*



## **Organització de la formació del professorat a les Illes Balears: descripció, cronologia i marc legislatiu**

**Organización de la formación del profesorado en las Islas Baleares: descripción, cronología y marco legislativo**

**Organisation of teacher training in the Balearic Islands: description, chronology and legislative framework**

**Margalida Barceló i Taberner**, [mbarcelo@dginnova.caib.es](mailto:mbarcelo@dginnova.caib.es)

Cap del Servei de Formació Permanent del Professorat. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.

### **Resum**

Es desenvolupa l'organització de la formació del professorat de les Illes Balears al llarg dels 25 anys de la seva existència. En primer lloc, es comenten tots i cadascun dels centres i serveis que en formen part de l'estructura administrativa així com també, la planificació de treball i funcions de cadascun. Seguidament, es relacionen els càrrecs i persones responsables del Servei de Formació del Professorat des de 1983 fins l'any 2011. Finalment, es desenvolupa el marc normatiu que regula o ha regulat la formació del professorat no-universitari de les Illes Balears.

### **Paraules clau**

Servei de Formació del Professorat, Illes Balears, marc legislatiu, recorregut històric.

### **Resumen**

Se desarrolla la organización de la formación del profesorado de las Islas Baleares a lo largo de los 25 años

de su existencia. En primer lugar, se comentan todos y cada uno de los centros y servicios que forman parte de la estructura administrativa así como también, la planificación de trabajo y funciones de cada uno. Seguidamente, se relacionan los cargos y personas responsables del Servicio de Formación del Profesorado desde 1983 hasta del año 2011. Finalmente, se desarrolla el marco normativo que regula o ha regulado la formación del profesorado no universitario de las Islas Baleares.

### **Palabras clave**

Servicio de Formación del Profesorado, Islas Baleares, marco legislativo, recorrido histórico.

### **Abstract**

This paper describes how teacher training has been organised in the Balearic Islands over the 25 years of its existence. First, it discusses each centre and service that is part of the administrative structure, as well as how work is planned and the functions of each. Then

the posts and heads of the Teacher Training Service from 1983 to 2011 are listed. Lastly, the regulatory framework that regulates or has regulated non-university teacher training in the Balearic Islands is explained.

## Keywords

Teacher training service, Balearic Islands, legislative framework, historical review.

## 1. DESCRIPCIÓ

L'organització de la formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balears, l'assignació dels recursos humans i econòmics i el desenvolupament de la legislació pertinent és competència de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear. El marc legislatiu s'articula amb el desplegament del Decret 68/2001 que estableix l'estructura i el funcionament de la formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balears. Posteriorment s'han publicat ordres de reconeixement i homologació d'activitats, de creació dels centres del professorat i de plans plurianuals de formació. Tota la gestió de la formació a les Illes Balears pren com a marc aquesta normativa.

La Conselleria d'Educació i Cultura manté l'estructura organitzativa amb recursos propis, fonamentalment, encara que també regula la participació i col·laboració d'altres institucions i entitats, d'àmbit supraautonòmic (Ministeri d'Educació) i autonòmic (UIB, ICE-UIB, sindicats, i associacions professionals, principalment).

La gestió de la formació permanent depèn de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat, unitat orgànica de l'administració autonòmica, que a través del Servei de Formació Permanent del Professorat (SFPP) coordina el desenvolupament dels plans i programes de formació permanent del professorat i les actuacions realitzades des dels diferents serveis i direccions generals de la Conselleria d'Educació i Cultura. La Comissió de Formació del Professorat de les Illes Balears n'és l'òrgan consultiu.

Els sis centres del professorat (CEP) són les unitats operatives adscrites al SFPP i estan distribuïts territorialment a cada illa, tres a l'illa de Mallorca: CEP For-

mentera, CEP d'Eivissa, CEP de Menorca (amb seu a Maó i a Ciutadella), CEP de Manacor, CEP d'Inca i CEP de Palma Jaume Cañellas Mut. Són centres per a la formació del professorat en exercici, de centres públics i privats concertats de les Illes Balears, tant d'ensenyaments de règim general com d'ensenyaments especials. Tenen la consideració de centres docents i es regeixen per òrgans unipersonals (director/a i secretari/ària) i òrgans col·legiats (Consell de CEP i Equip Pedagògic). Promouen el desenvolupament professional del professorat per mitjà de la dinamització de la seva formació permanent contextualitzada en la pràctica professional. Per això, han d'elaborar plans anuals d'actuació en matèria de formació del professorat del seu àmbit, amb l'objectiu de desenvolupar els programes anuals que es derivin del Pla de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears.

Els centres docents, entesos també com a agents de formació permanent, participen d'aquesta estructura organitzativa, al propi centre i amb el cap d'estudis com a representant del CEP al qual estan adscrits i com a responsable del Pla de formació del centre, inclòs a la programació general anual. El professorat té també representació al Consell del Centre de Professorat al qual està adscrit, i a la Comissió de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears.

Per planificar les activitats de formació permanent s'ha de treballar des de diferents nivells de concreció. L'elaboració o revisió de normativa, la detecció de necessitats i l'avaluació i elaboració de plans plurianuals que defineixen el model, n'és un primer nivell. En un altre, anual, es concreten l'assignació de recursos humans i econòmics i el programa de formació i la seva avaluació. Finalment, el nivell més operatiu es concreta en les activitats formatives, el seu disseny, desenvolupament i avaluació.

El reconeixement de la formació permanent del professorat actualment està lligat als mèrits individuals que es necessiten en pràcticament totes les convocatòries en relació a aspectes laborals de la funció docent (accés a la funció docent, concursos de trasllat, comissions de servei per accedir a serveis educatius o càrrecs, etc.) i a aspectes econòmics (el complement econòmic específic atorgat per acreditar cent hores de formació cada sis anys, el *sexenni*).

## 2. CRONOLOGIA I RESPONSABLES DE LA FORMACIÓ

Podem distingir dos períodes ben diferenciats tant en l'estructura organitzativa com en la normativa d'aplicació, comentada ja a l'apartat anterior: el període precompetencial i el període autonòmic. A la taula següent n'esmentam les unitats organitzatives i les persones que n'han estat responsables:

Període	Unitat organitzativa	Responsables
1983-1995	Direcció Provincial del MEC a les Illes Balears	Andreu Crespi Plaza
	Unitat de Programes Educatius	Bartomeu Llinàs Ferrà
1995-1996	Direcció Provincial del MEC a les Illes Balears	Bartomeu Llinàs Ferrà
	Unitat de Programes Educatius	Maria del Carme Pons Llabrés
1996-1998	Direcció Provincial del MEC a les Illes Balears	Juan Francisco Romero Valenzuela
	Unitat de Programes Educatius	Josep Maria Salom Sancho
1998-1999	Direcció General d'Ordenació i Innovació	Miquel Sbert Garau
	Servei de Formació Permanent del Professorat	Pere Moyà Niell
1999-2003	Direcció General d'Ordenació i Innovació	Catalina Bover Nicolau
	Servei de Formació Permanent del Professorat	Salvadora Muñoz Martínez Jaume Ordines i Llobera (2002-2003)
2003-2007	Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat	Joana Rosselló Morales
	Servei de Formació Permanent del Professorat	Lluís Segura Aguilar
2007-2011	Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat	Josep Serra Colomar (2007-2009) Miquel Perelló Oliver (2010-2011)
	Servei de Formació Permanent del Professorat	Margalida Barceló i Taberner

Taula 1. Unitats organitzatives i persones responsables de la formació del professorat

## 3. MARC LEGISLATIU

Quan el Ministeri d'Educació va crear els CEP, a les Illes Balears no es comptava amb competències de govern autonòmic en matèria educativa. Llavors, des de finals de l'any 1984 fins al 1999 la normativa que va regir la formació permanent del professorat va ser l'estatal.

La comunitat autònoma de les Illes Balears, una vegada assolides les competències en matèria d'educació i cultura (1998), ja va estar en disposició de poder publicar normativa pròpia dins del marc competencial. El 1999 es va publicar una Ordre que regulava la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari, però el vertader punt de partida i de referència per a tota la normativa posterior i fins a l'actualitat és el Decret 68/2001, de 18 de maig, pel qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 63 de 26-5-2001).

L'esmentat decret regula els següents aspectes:

- L'estructura administrativa des d'on s'ha de gestionar la formació del professorat i les seves funcions: el Servei de Formació Permanent del Professorat, incorporat a la unitat orgànica de l'aleshores anomenada Direcció General d'Ordenació i Innovació, actualment Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat<sup>1</sup>, actuarà com a òrgan coordinador; els centres del professorat, centres adscrits al servei esmentat, com a unitats organitzatives; i la Comissió de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears, com a òrgan consultiu.

1. DECRET 11/2007, d'11 de juliol, del president de les Illes Balears, pel qual s'estableixen les competències i l'estructura orgànica bàsica de les conselleries de l'Administració de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB 12/07/2007 n. 104)

- b. La planificació de la formació permanent del professorat. El decret ordena l'elaboració d'un pla quadriennal en el qual es defineixin els trets i les prioritats de la formació i l'elaboració de programes anuals on es concretin les accions formatives. Aquesta planificació, el pla i els programes anuals que se'n derivin són els instruments d'orientació i coordinació de l'activitat desenvolupada pels diversos òrgans de gestió de la formació permanent del professorat de les Illes Balears.
- c. Els objectius, les funcions i l'estructura organitzativa dels centres de professorat. El decret regula els centres de professorat i la seva adscripció a l'administració educativa, els seus òrgans de govern i les seves funcions, els seus objectius, la composició i funcions de l'equip pedagògic, les funcions dels assessors i assessores de formació i el sistema d'accés a la direcció i a les assessories.
- d. Les entitats col·laboradores. Únicament s'esmenta que la universitat, les institucions, les empreses o les entitats especialitzades en formació permanent podran col·laborar en el desenvolupament d'activitats de formació permanent del professorat, en coherència amb el que preveu el Pla quadriennal de formació. No especifica com s'ha de regular aquesta col·laboració.

A partir del Decret 68/2001 es despleguen altres disposicions que regulen aspectes concrets de la formació permanent del professorat. Comentarem l'abast i la naturalesa de les ordres que actualment són vigents:

- a. *Ordre del Conseller d'Educació i Cultura del dia 2 de gener de 2002 per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari* (BOIB núm. 8 de 17-01-02). Es tracta d'una normativa bàsica per a la gestió administrativa de la formació permanent, tant pel que fa a la formació permanent programada des de l'administració educativa, com pel que fa a la

programada per les entitats col·laboradores i homologada per l'administració; defineix les modalitats formatives i les seves característiques; i regula el reconeixement de la formació al professorat, els seus efectes i la seva gestió.

- b. *Ordre de dia 27 de gener de 2009, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual es regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears* (BOIB 14/02/09 n. 23). Indica quins són els centres del professorat (CEP) i els seus àmbits geogràfics, els òrgans de govern unipersonals i col·legiats, les seves funcions i si n'és el cas els requisits, la forma d'accés i la duració en els càrrecs i la seva avaluació. Regula la tipologia i la distribució de les assessories de formació permanent, els requisits i la forma d'accés dels assessors i assessores de formació, la duració i l'avaluació en el lloc de treball. Especifica els aspectes normatius de l'organització i funcionament dels centres de professorat i la seva coordinació (horaris, pressuposts, registres de documentació, etc.).
- c. *Ordre de dia 5 d'agost de 2008, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent* (BOIB 23/08/08 n. 118). Aprova el Pla de Formació Permanent que ha de regir els programes de formació des del curs 2008-2009 fins al curs 2011-2012. S'hi exposen els principis pedagògics i metodològics orientadors del Pla, l'estructura de la formació permanent a les Illes Balears i la seva gestió administrativa, les necessitats formatives del professorat i dels centres, les línies prioritàries d'actuació per a la confecció dels successius programes de formació anuals, els projectes experimentals o específics que s'impulsaran i les actuacions preferents d'avaluació de la formació permanent en relació amb el Pla.

A la taula següent esmentam la normativa que ha regulat o regula la formació del professorat no universitari a les Illes Balears:



Cronologia	Normativa	Publicació	Contingut	Observacions
1984 (14 de novembre)	Real Decreto 2112/1984	BOE núm. 282 (24/11/84)	Regula la creació i funcionament dels centres de professors (CEP)	Normativa estatal Derogat pel RD 294/1992
1992 (27 de març)	Real Decreto 294/1992	BOE núm. 81 (3/4/92)	Regula la creació i funcionament dels centres de professors (CEP)	Normativa estatal Derogat pel RD 1693/1995
1995 (20 d'octubre)	Real Decreto 1693/1995	BOE núm. 268 (9/11/95)	Creació dels centres de professors i recursos (CPR)	Normativa estatal Derogat pel Decret 68/2001 autonòmic
1998	La comunitat autònoma de les Illes Balears obté les competències en matèria d'educació i cultura.			
1999 (30 de desembre)	Ordre	BOIB núm. 10 (22/01/00)	Regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari	Derogada per l'Ordre de dia 2 de gener de 2002
2000 (14 d'abril)	Ordre	BOIB núm. 57 (6/5/00)	Aprova el Pla Quadriennal (2000-2004) de Formació Permanent	1r Pla de formació autonòmic
2001 (18 de maig)	Decret 68/2001	BOIB núm. 63 (26/5/01)	Regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears	<b>VIGENT</b> Decret a partir del qual s'han de desplegar les altres disposicions
2001 (28 de maig)	Ordre	BOIB núm. 67 (05/06/01)	Crea els centres de professorat i regula la seva estructura i funcionament.	Derogada per l'Ordre de dia 28 de juny de 2006
2002 (2 de gener)	Ordre	BOIB núm. 8 (17/1/02)	Regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari	<b>VIGENT</b> Deroga l'Ordre de 30 de desembre de 1999
2003 (27 de febrer)	Ordre	BOIB núm. 34 (13/03/03)	Es fixen els mòduls econòmics de les indemnitzacions corresponents a les activitats de formació permanent del professorat no universitari	<b>VIGENT</b>
2004 (15 de setembre)	Ordre	BOIB núm. 132 (21/09/04)	Aprova el Pla quadriennal (2004-2008) de Formació Permanent	Substitueix el 1er Pla de Formació Permanent 2000-2004
2006 (28 de juny)	Ordre	BOIB núm. 93 (4/7/06)	Regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat	Derogada per l'Ordre de 27 de gener de 2009. [Derogava l'Ordre de dia 28 de maig de 2001]
2009 (27 de gener)	Ordre	BOIB núm. 23 (14/2/09)	Regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat	<b>VIGENT</b> Substitueix l'Ordre de 28 de juny de 2006
2009 (20 de novembre)	Decret 85/2009	BOIB núm. 174 (28/11/09)	Regula la implantació del complement específic singular del càrrec de secretari o secretària dels centres de professorat	<b>VIGENT</b>
2008 (5 d'agost)	Ordre	BOIB núm. 118 (23/08/08)	Aprova el Pla de Formació Permanent 2008-2012	<b>VIGENT</b> Substitueix el 2n Pla de Formació Permanent 2004-2008

Taula 2. Normativa reguladora (vigent o no) de la formació del professorat no-universitari a les Illes Balears.

#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CEP d'Eivissa (2010). *Programació general anual. Centre de Professorat d'Eivissa*. Obtingut de:  
[http://cepeivissa.caib.es/images/stories/docspdf/pga\\_10\\_11\\_eivissa.pdf](http://cepeivissa.caib.es/images/stories/docspdf/pga_10_11_eivissa.pdf)
- CEP de Formentera (2010). *Pla anual del CEP de Formentera*.  
Obtingut de: [http://cepformentera.caib.es/images/stories/docspdf/PGA\\_CEP\\_Formentera\\_09-10.pdf](http://cepformentera.caib.es/images/stories/docspdf/PGA_CEP_Formentera_09-10.pdf)
- CEP d'Inca (2009). *Pla anual del CEP d'Inca*. Obtingut de:  
[http://cepinca.caib.es/images/stories/docspdf/pla\\_anual.pdf](http://cepinca.caib.es/images/stories/docspdf/pla_anual.pdf)
- CEP de Manacor (2010). *Pla anual del CEP de Manacor*.  
Obtingut de: [http://cepmanacor.caib.es/images/stories/PGA\\_10\\_11cepmanacor.pdf](http://cepmanacor.caib.es/images/stories/PGA_10_11cepmanacor.pdf)
- CEP de Menorca. (2009). *Centre de Professorat de Menorca. Programació general anual. Curs 2009-2010*. Obtingut de:  
[http://cepmenorca.caib.es/images/stories/Documents/Pla\\_0910.pdf](http://cepmenorca.caib.es/images/stories/Documents/Pla_0910.pdf)
- CEP de Menorca. (2010). *Pla anual del CEP de Menorca. Curs 2010-2011*. Obtingut de:  
[http://cepmenorca.caib.es/images/stories/Documents/pla%20anual%202010\\_11.pdf](http://cepmenorca.caib.es/images/stories/Documents/pla%20anual%202010_11.pdf)
- CEP de Palma Jaume Cañellas Mut (2010). *Pla anual de formació permanent del professorat*. Obtingut de:  
[http://ceppalma.caib.es/images/stories/Normativa\\_CEP/PGA\\_2010\\_11\\_def.pdf](http://ceppalma.caib.es/images/stories/Normativa_CEP/PGA_2010_11_def.pdf)
- CEP de Palma Jaume Cañellas Mut (2009). *Pla anual de formació permanent del professorat*. Obtingut de:  
[http://ceppalma.caib.es/images/stories/pla\\_anual\\_09\\_10.pdf](http://ceppalma.caib.es/images/stories/pla_anual_09_10.pdf)
- Decret 68/2001, de 18 de maig, pel qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 63, 7612-7616. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2001063/mp7612.pdf>
- Decret 11/2007, d'11 de juliol, pel qual s'estableixen les competències i l'estructura orgànica bàsica de les conselleries de l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 104, 5-9. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2007104/mp5.pdf>
- Ordre del Conseller d'Educació i Cultura del dia 2 de febrer de 2002 per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 8, 577-584. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2002008/mp577.pdf>
- Ordre de dia 5 d'agost de 2008, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*. 118, 4-23. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2008118/mp4.pdf>
- Ordre de dia 27 de gener de 2009, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual es regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 23, 13-16. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2009023/mp13.pdf>

Per citar aquest article:

Barceló i Taberner, M. (2011). Organització de la formació del professorat a les Illes Balears: descripció, cronologia i marc legislatiu. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 121-126. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art10.pdf>

## **Inspecció Educativa i formació permanent del professorat**

**Inspección Educativa y formación permanente del profesorado**

**Educational inspection and on-going teacher training**

**Carme Martorell i Gelabert**, [martorell.carme@gmail.com](mailto:martorell.carme@gmail.com)

Inspectora d'Educació de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears.

«La Formació Permanent del Professorat en exercici hauria de possibilitar un desenvolupament professional ampli i optar per un model complementari front a l'altre compensador de les carencies de la formació inicial». (Montero i Vez, 2005)

### **Resum**

L'article analitza les funcions que, al llarg dels anys, s'han atorgat a la inspecció educativa referides a la formació del professorat i posa de manifest com els inspectors, en èpoques diferents, han promogut, promocionat i coordinat la formació permanent del professorat (FPP). Des dels centres de col·laboració pedagògica, propiciats per la Segona República, fins a l'actualitat, amb l'organització de xarxes educatives.

L'autora, recollint models teòrics, també planteja la necessitat de l'avaluació de la transferència i de l'impacte de la FPP i l'aportació que una institució com la Inspecció Educativa, pot fer-hi. Per acabar, recull un model per a aquesta avaluació incloent-hi els agents i instruments que proposa l'administració educativa de les Illes Balears.

### **Paraules clau**

Formació permanent del professorat, recorregut històric, inspecció educativa, models d'avaluació, Illes Balears.

### **Resumen**

El artículo analiza las funciones que a lo largo de los años, se han otorgado a la inspección educativa referidas a la formación del profesorado y pone de manifiesto cómo los inspectores, en épocas diferentes, han promovido, promocionado y coordinado la formación permanente del profesorado (FPP). Desde los centros de colaboración pedagógica, propiciados por la Segunda República, hasta la actualidad, con la organización de redes educativas.

La autora, recogiendo modelos teóricos, también plantea la necesidad de la evaluación de la transferencia y de la FPP, y la aportación que una institución como la Inspección Educativa, puede hacer al respecto. Por último, recoge un modelo para esta evaluación incluyendo los agentes e instrumentos que propone la administración educativa de las Islas Baleares.

### **Palabras clave**

Formación permanente del profesorado, recorrido histórico, inspección educativa, modelos de evaluación, Islas Baleares.

## Abstract

The article discusses the functions that have been given to the education inspectorate regarding teacher training over the years and shows how inspectors in different periods have encouraged, promoted and coordinated on-going teacher training (OTT) by organising educational networks at centres for educational cooperation fostered by the Second Republic to the present.

The author reviews theoretical models and also considers the need to evaluate transfer, OTT and the contribution that an institution such as the Educational Inspectorate can provide. Lastly, a model for this evaluation is presented that includes the agents and instruments proposed by the educational administration in the Balearic Islands.

## Keywords

Teacher training, historical background, school inspection, evaluation models, Balearic Islands.

## 1. FUNCIONS DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA EN LA FORMACIÓ INSTITUCIONAL DEL PROFESSORAT

Entre les funcions que els reglaments i les lleis orgàniques d'educació han atorgat a la Inspecció Educativa, cal destacar, en l'àmbit que avui ens ocupa, el 25è aniversari de la creació dels centres del professorat (CEP), la promoció i la col·laboració en la formació permanent dels professors. Aquestes funcions, que al llarg dels anys s'han anat encomanant a la Inspecció, sempre han tengut alguna relació directa o indirecta amb la formació dels docents.

En la història de la formació del professorat, la Inspecció Educativa ha jugat papers ben distints, dependent del moment polític i històric en què es dictaren les regulacions d'aquest cos, que estaven condicionades, per la formació inicial que havien rebut els docents en exercici. La necessitat de millorar la qualificació docent que es va dipositar en la Inspecció Educativa a principis del segle XX passà, per esdevenir una autèntica formació permanent, als centres de col·laboració pedagògica per posteriorment, ja sense una intervenció directa de la Inspecció, recaure en els instituts de ciències de l'educació (ICE) i en darrer terme als CEP.

La necessitat d'una formació dels mestres institucionalitzada, des del principi del segle XX requeria en el cos d'Inspecció, entre les seves funcions, destacam:

“Deberán dar conferencias y lecturas a los maestros y maestras de su zona ... y promoverán paseos, excursiones y cuantos medios puedan contribuir a este fin.” (Rd 30-03-1905, art. 22)

“Los inspectores daran todos los años, en período de vacaciones, una conferencia a los maestros de la capital donde prestan sus servicios sobre temas de carácter pedagógico, y tres, cuando menos, en las cabezas de partido...” (Rd 18-11-1907, art. 35)

Durant la II República, es destaca com un deure de la Junta d'Inspectors,

“fomentar la creació de centres de col·laboració pedagògica” (Decret 2-12-1932, art. 15) (Martínez, 1995, p. 1)

Després de la Guerra Civil Espanyola (1936-39), la Llei de 1945<sup>1</sup>, descriu la Inspecció com:

“...el órgano encargado de orientar y dirigir al maestro en el ejercicio de su función docente.”<sup>2</sup>

L'any 1957, per ordre ministerial, es crearen els centres de col·laboració pedagògica (CdeCP).

1. Llei d'Instrucció primària de 17 de juliol de 1945 (art. 79).

2. Recordem que molts mestres, la gran majoria formats en l'època de la II República, com també molts inspectors i catedràtics, a partir de l'any 1940 foren separats del servei: depurats.

L'any 1959 es crea el CEDODEP<sup>3</sup> amb la finalitat de perfeccionar tant l'educació en el tram bàsic i com les institucions preescolars, cicumescolars i postescolars.

Una de les funcions que el Decret 2915/1967 –el qual esmentam perquè substitueix el Decret de 1932– atribuïa a la Inspecció d'Ensenyament,

“exercir tasques de supervisió, direcció tècnica i orientació pedagògica de l'ensenyament i del serveis escolars (...) respectant i fomentant l'esperit d'iniciativa de directors i mestres” (art. 2),

que poc té a veure amb les funcions que les lleis de l'època democràtica han reservat a la Inspecció Educativa, als directius dels centres, al professorat i als propis centres del professorat.

### 1.1 ELS CENTRES DE COL·LABORACIÓ PEDAGÒGICA I ELS MUSEUS PEDAGÒGICS

Aquests centres constitueixen les primeres estructures organitzades de formació permanent en la nostra història.

El reglament de 1932<sup>4</sup> propicià amb gran èxit tant els centres de col·laboració com els museus pedagògics. Segons Mayorga (2000, p.112), tal vegada un dels èxits més grans d'aquests centres va ser sistematitzar el perfeccionament del professorat, dotant-lo d'un caràcter de gran professionalitat i la creació d'una xarxa en tot el territori espanyol.

El protagonisme dels inspectors d'educació tant als centres de col·laboració com als museus, els va fer assumir, a més de la responsabilitat organitzativa, part de la formació que s'hi impartia, ja que molts d'ells tenien una sòlida formació pedagògica i cultural. No és estrany, doncs, que assumissin un cert lideratge entre el professorat.

Aquests centres també han de ser considerats com els primers intents de potenciar tant l'intercanvi d'experiències pedagògiques entre els mestres com la seva formació permanent. La creació segons zones geogràfiques pretenia la millora dels procediments educatius i docents. Hi assistiren, com a ponents, gran pedagogs europeus. Es propiciaren els viatges pedagògics a Europa i les visites d'altres professors de l'Estat Espanyol.

En la història de l'educació trobam molts referents als Centres de Col·laboració Pedagògica (CdeCP). Al País Valencià, Mayordomo i Agulló, analitzen el caràcter tècnic de la Inspecció, durant la II República; per això,

“posen davall la seua responsabilitat l'organització dels centres de col·laboració pedagògica: un nombre reduït de mestres de localitats pròximes que es reuneixen per a desenvolupar un treball de formació professional dels docents.”<sup>5</sup>

(Mayordomo-Agulló, 2004, p. 46-48)

També a Cantàbria es tenen referències dels Centres de Col·laboració Pedagògica de la mà d'un mestre i director escolar, participant en aquests, J. Revaque.<sup>6</sup>

3 Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Aquest centre publicà revistes (Vida escolar) que es difonien entre totes les escoles i col·legis nacionals.(Mayorga, 2000, p. 109-110)

4. El Decret de 02-12-1932 i la circular de 27-04-1933 estructuraren i precisaren les funcions de la Inspecció Educativa

5 *En les comarques alacantines tenim notícia de l'existència i el funcionament dels (CdeCP) d'Alcoi, Pego, Xixona o Altea. El de Pego constituït el 1934 per la inspectora de zona, M<sup>a</sup> Trinidad Bruño .../...*

*En la província de Castelló, el CdeCP de la Vall d'Uixó treballava coordinadament (...) el de Segorbe (...) i el mètode Montessori per a l'ensenyament als pàrvuls .../...*

*En les comarques de la província de València tenim exemples de CdeCP en zones rurals i de població molt disseminada. Com el que, animat per l'inspector Lorenzo Olagüe, s'estableix a Venta de Maroto. També funciona el centre d'Alpuente-La Yesa, coordinat per la inspectora Àngela Sempere*

*Sota la coordinació de la inspectora Rosa Consuelo Alonso es crea el 1935 el centre de col·laboració de Mestres Nacionals al districte d'Alberic.”*

La Sra. Àngela E. Sempere Sanjuan fou nomenada inspectora de Palma el 1920 on impulsà i desenvolupà un gran treball per a la millora de l'ensenyament: creació d'escoles femenines, millora de l'ensenyament a les dones, etc. L'any 1936 fou nomenada inspectora en Cap de València. Informació disponible a <http://www.dbd.cat>

6 ... preocupat també per la formació permanent, va participar durant els anys vint de la passada centúria en diverses activitats promogudes per un dinàmic inspector, V. Valls; igualment, si bé ja en època republicana, va estar implicat en tasques desenvolupades pels Centres de Col·laboració Pedagògica. (Gómez, p. 510)

Jesús Revaque va abordar temes relacionats amb la consideració social de l'ensenyant en una escola educadora i no simplement instructora; amb la formació permanent del docent (...) s'esmenta la meritòria tasca que es feia en els centres de col·laboració pedagògica: Santoña, Gama, San Vicente de la Barquera i Torrelavega; amb la necessitat de tenir present experiències estrangeres —belgues, especialment— en les quals, en el context d'orientacions educatives progressives, s'atorgava un enorme pes a activitats escolars realitzades en el marc d'institucions *circum* i postescolars (...); amb la conveniència, amb ... (Gómez, p. 510)



Hi ha, també, referències dels CdeCP promoguts per l'inspector D. Tirado Benedí a Aran.<sup>7</sup>

Pel que fa als museus pedagògics, el primer es creà a Madrid l'any 1882<sup>8</sup>, de la mateixa manera que s'havien creat a Europa en aquesta època i tenien com un dels objectius més importants la formació dels docents. Segons Sureda (2002, p. 98) el Museu pretenia convertir-se en un centre actiu d'innovació educativa, difusor de noves idees pedagògiques i generador de propostes per a transformar l'ensenyament. El *Museo Pedagógico Nacional* serà un punt important de referència per a la renovació de l'ensenyament a diversos indrets de l'Estat i servirà de model per a la creació del Museu Pedagògic de les Balears.

El Decret de 1932, com ja hem esmentat, encomanava a la Junta d'inspectors *fomentar la creació de centres de col·laboració pedagògica* (art. 15.9) i, alhora, *contribuir a l'organització de Museus pedagògics i a organitzar el servei de biblioteca circulant de la província*. (art. 15.10).

No hem trobat, en la història de l'educació a les Illes Balears, cap referència al funcionament de centres de col·laboració pedagògica, la qual cosa ens duu a concloure que la funció d'aquests centres fou assumida pel Museu Pedagògic, que ja s'havia creat molts anys abans, el 1918.

Per tant, a les nostres Illes, en relació a la formació permanent del professorat s'ha d'esmentar el Museu Pedagògic Provincial de Balears (1918-1938), creat per l'inspector Joan Capó i Valls de Padrines, i que va ser dirigit per una comissió de sis persones, entre les qual es trobava, entre d'altres inspectors, J. Capó.

“fou un veritable centre d'intercanvi d'idees, de promoció d'iniciatives i de vida pedagògica.” .../...

“El Museu Pedagògic constituí un model·lic centre de formació permanent i rebé la col·laboració de membres de la Inspecció Educativa i de gran part del Magisteri...” (Oliver J., 1990-1991, p.111)

La creació dels centres de col·laboració pedagògica a l'Estat espanyol va ser desigual, en algunes zones començaren en temps de la II República, en d'altres, s'esperà a l'any 1957 quan, per Ordre ministerial<sup>9</sup> es varen crear i es definiren els reglaments d'aquests centres l'any 1964.

Aquesta iniciativa segons Mayorga (2000) fou molt ben rebuda per la Inspecció ja que incidia en allò tan ben valorat en l'aspecte tècnic del Cos: la formació, l'orientació i el reciclatge del professorat<sup>10</sup>.

Les opinions de mestres participants en aquests centres de col·laboració, a partir de 1957, en destaquen les diferències evidents entre aquests i els que funcionaren durant la II República. Segons M. F. Oliver (1998), tot i l'oportunitat que aporten els CdeCP a la formació permanent en les dècades dels cinquanta i seixanta,

“s'exercia un fort control sobre aquesta formació, (...) era obligatòria, els temes eren imposats, es realitzava tres cops a l'any, era dirigida per l'inspector de zona i tenien un caràcter centralitzat i uniformador.” (Oliver, 1998, p. 68)

## 1.2 ELS INSTITUTS DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ (ICE)

El CEDODEP, centre creat l'any 1959 i que tenia encomanada la formació del professorat, el 1969 queda integrat a l'ICE (Mayorga, 2000, p. 117).

7. Durant la II República existí a l'Aran un gran moviment pedagògic, dirigit per l'inspector d'ensenyament Tirado Benedí, (...). Sota la seva direcció s'impulsaren els Centres de Col·laboració Pedagògica destinats a fomentar i promoure l'encontre entre els mestres i desenvolupar actituds de treball en equip per tal d'avançar col·lectivament en la millora de l'ensenyament. (F. Vergés citat a Giménez, 2011, p. 2)

8. La creació del Museo de Instrucción Primaria, l'any 1984 es convertí en el Museo Pedagógico Nacional. Fou dirigit des dels seus inicis i fins l'any 1929 per M. Cossío.

9. Por diversos motivos por todos conocidos deberemos esperar hasta el año 1957, OM 22-10-1957 para ver sancionada la creación de centros de colaboración pedagógica y la OM 21-02-1967 por la que se aprueban y definen los Reglamentos de los Centros de Colaboración Pedagógica. (Martínez, 1995, p.2)

Les ponències eren impartides pels inspectors i també pels mateixos mestres, segons la informació aportada pel Sr. G. Nicolau. Tractaven sobre pràctica escolar, desenvolupament de centres d'interès, etc. i, fins i tot, classes pràctiques amb debats.

10. Aquesta Ordre obligava tots els inspectors d'Ensenyament Primari a organitzar els mestres de les seves zones en CdeCP, de tal manera que tots en quedassin adscrits a algun.

La Llei de 1970 reservà als ICE, creats un any abans a totes les universitats de l'Estat, la responsabilitat de formació i perfeccionament del personal docent i directiu dels centres d'ensenyament.

El Decret de 1973 instaura la col·laboració entre els ICE i els Serveis Tècnics d'Inspecció Educativa (Oliver, 1998, p. 75).

### 1.3 CURSOS D'ACTUALITZACIÓ PROMO-GUTS PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ (MEC)

L'any 1973 es realitzaren els cursos d'actualització per a mestres per tal que adquirissin les especialitats del cos de professors d'EGB. La nova Llei 14/1970 (LEGB) que amplià l'escolarització fins als 14 anys, i propicià una educació general i bàsica per a tots els infants i joves de l'Estat, necessitava d'uns professionals més qualificats, en aquesta formació que va ser organitzada pel MEC des de la UNED (PRONEP), els inspectors col·laboraren activament a aquesta formació i supervisaven la formació dels mestres.

### 1.4 ELS ANYS VUITANTA DEL SEGLE XX

Als anys 80 es reprengueren novament, a les nostres Illes, els centres de col·laboració pedagògica; tot i que l'administració educativa no els finançava, la manutenció comptà amb subvencions d'institucions amb obra social.<sup>11</sup> En aquesta època, les jornades organitzades pel SITE tenien una durada d'uns tres dies.

### 1.5 EXPERIÈNCIA PILOT DE FORMACIÓ PERMANENT DE MESTRES<sup>12</sup> (FOPI).

Aquesta experiència, una modalitat de formació permanent dels directors i mestres que es basava en la pròpia realitat des d'una dimensió institucional, no únicament individual, era coordinada per l'inspector de zona. S'implicaren altres institucions com les universitats i es col·laborà amb les escoles de mestres per a la realització de les pràctiques dels seus alumnes.

La intenció va ser la de provocar una estratègia de canvi en les escoles d'una zona, 19 centres (17 de públics i 2 de privats). Aquesta experiència s'estengué a molts indrets de Catalunya.

## 1.6 DESPRÉS DE LA CREACIÓ DELS CEP

**Els anys noranta**, pocs anys després de la creació dels CEP, s'encomanava a la Inspecció Educativa:

“Col·laborar en la millora de la pràctica docent i en la del funcionament dels centres, així com en els processos de renovació educativa” (Llei orgànica 1/1990, art. 61)

Segons el Pla General d'actuació del SITE (1991-92) una de les actuacions de la Inspecció Educativa era:

“Colaborar con la Unidad de Programas Educativos, proponiendo las actividades que deban incluirse en los Planes Provinciales de Formación, en función de las necesidades de formación pedagógica y/o científica del profesorado detectadas en los centros.”

Cinc anys més tard, s'ampliava aquesta comanda:

“Col·laborar en la millora de la pràctica docent i en la del funcionament dels centres, així com en els processos de reforma educativa i de renovació pedagògica.” (Llei orgànica 9/1995, art. 36)

L'any 2001, el Decret que regula la Inspecció Educativa a les Illes Balears li atribuïa:

“Col·laborar en la millora de la pràctica docent i en la formació i perfeccionament del professorat” (Decret 36/2001, art. 3)

Un any més tard la LOQE li atribuïa:

“Supervisar la pràctica docent i col·laborar en la seva millora contínua i en la del funcionament dels centres, així com en els processos de reforma educativa i de renovació pedagògica.” (Llei orgànica 10/2002, art. 105)

Darrerament la LOE encomana a la Inspecció Educativa:

“Supervisar la pràctica docent, la funció directiva i col·laborar en la seva millora contínua” (Llei orgànica 2/2006, art. 151)

Podem concloure que, des dels seus inicis, tant l'Administració de l'Estat com l'Administració educativa

11. Agraïm molt sincerament la informació que sobre les actuacions de la IE en aquesta època ha aportat el Sr. Gaspar Nicolau Crespi que des 1979, any en què ingressà al CISA, exerceix d'inspector d'Educació a les illes Balears. Fou cap del Departament d'Inspecció Educativa durant el període (1988 - 1999). Les jornades es feren a Montisíon, al Puig de Santa Magdalena, al Toro (Menorca), etc.

12. Experiències dutes a terme durant els cursos 1980-81 fins a 1984-85 a Cornellà.

de les Illes consideren la Inspecció Educativa com un òrgan clau, no sols en la detecció de les necessitats de la formació permanent dels professionals de l'educació, sinó també en la seva promoció i la col·laboració.

## 2. LES XARXES EDUCATIVES. LA CONTRIBUTIÓ DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA A LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT (FPP)

La col·laboració dels inspectors en la FPP<sup>13</sup> es pot fer des de molts àmbits i amb les actuacions d'assessorament als directius dels centres i al professorat en general; o bé actuacions destinades a la promoció i a l'impuls a la participació en aquesta formació i, també com a dinamitzadors, promotors o impulsors de les xarxes educatives.

Als programes anuals del Departament d'Inspecció Educativa, que tenen com a referent els Plans plurianuals, s'hi inclouen actuacions d'assessorament, d'impuls i de foment a l'intercanvi d'experiències entre centres educatius i al seu funcionament coordinat (xarxes educatives).<sup>14</sup>

Des dels inicis dels anys noranta, molts inspectors d'educació de les Illes han establert amb els directius d'una mateixa zona xarxes col·laboratives i de formació. Així mateix aquestes xarxes han propiciat el treball i la formació dels professionals de l'educació de la zona, majoritàriament amb el suport dels Centres de professors o del propi Servei de Formació del Professorat (SFPP). Han possibilitat, alhora, la coordinació de grups de professorat de les mateixes etapes, cicles o departaments didàctics entre professorat de diferents etapes educatives, en primera instància, i entre centres que impartien educació bàsica (centres de primària i instituts d'educació secundària). Tot i que inicialment es formaren, i es formen, amb els directius dels centres, com a màxims responsables pedagògics, a través d'aquesta xarxa i, coordinades per aquesta, se'n formen d'altres, les de professorat. Pot semblar una reconversió dels centres de col·laboració pedagògica, tot i les diferències de funcions i competències d'equips directius, claustres, consells escolars, serveis externs als centres (CEP, etc.), equips d'orientació i la pròpia Inspecció Educativa, a l'època actual.

El model *implantat* per la Inspecció Educativa es basa en el d'investigació-acció, defensat ja en els anys vuitanta per Eliot i Stenhouse que partien del supòsit que el professor és un professional reflexiu, capaç de plantejar-se i dur a terme de forma competent una investigació basada en l'experiència. D'acord amb aquest postulat, la FPP no pot centrar-se en l'adquisició de coneixements i destreses, ni en les mancances de la formació inicial, són ells mateixos que contribueixen a formular els seus propis interrogants sobre la pràctica i recullen dades pròpies per donar-los resposta.

També s'opta, des de la Inspecció Educativa, per una participació basada en les relacions humanes, en la confiança, en el treball col·lectiu, basat en la teoria Z de William Ouchi.

“La teoría Z es participativa y se basa en las relaciones humanas, pretende entender al trabajador como un ser integral que no puede separar su vida laboral de su vida personal, por ello invoca ciertas condiciones especiales como la confianza, el trabajo en equipo, (...), las relaciones personales estrechas y la toma de decisiones colectiva, todas ellas aplicadas en orden de obtener un mayor rendimiento del recurso humano y así conseguir mayor productividad empresarial, se trata de crear una nueva filosofía empresarial humanista en la cual la compañía se encuentre comprometida con su gente.” (Ouchi, 1981).

La millor manera i la més senzilla per implantar la teoria Z en una empresa (en un centre educatiu) i tota la filosofia que comporta és la constitució de cercles de qualitat (Rul et al., 1989).

Subscriuim també, d'acord amb F. Imbernon (2007), que es tracta de provocar que la formació es vegi com a part intrínseca de la professió (p. 75). L'autor proposa una formació del professorat col·laborativa del col·lectiu docent amb el compromís i la responsabilitat col·lectiva per fer front a l'individualisme escollit pel docent o per la cultura professional... per convertir

13. En parlar de FPP, ens referim també a professionals del món educatiu que desenvolupen altres funcions, com els equips d'orientadors (EOEP, EAP) o departaments orientació i aquelles persones que ocupen càrrecs en els òrgans de direcció i de coordinació docent.

14. Vegeu Pla 2007-2011 i, per exemple, Instruccions per al curs 2010-2011.

la institució educativa en un lloc de formació permanent.

Per fer front a aquest individualisme, també proposa, desenvolupar una formació permanent

“en la que la metodología de trabajo y un clima afectivo sean pilares del trabajo colaborativo. Un clima y una metodología formativa que sitúen al profesorado en situaciones de identificación, de participación, de aceptación de críticas y de discrepancias, suscitando la inventiva y la capacidad de regulación.” (Imbernón, 2007, p. 75 )

Els inspectors d'Educació als seminaris de zona que promocionen, promouen o coordinen,

Aprofiten les estructures existents (CEP i els seus assessors) per facilitar una formació de directius i de professorat de diversos centres i etapes educatives, així com d'altres professionals educatius d'una mateixa zona d'adscripció i, en conseqüència, propicien la seva formació permanent.

Promocionen l'intercanvi d'experiències (aprenentatge entre iguals), i la difusió de bones pràctiques.

Promouen la comunicació i la reflexió sobre l'exercici de la funció directiva.

Faciliten i supervisen la coordinació entre les diferents etapes educatives.

Promouen grups de treball entre centres i, principalment, entre centres de diferents etapes educatives entorn d'una àrea-matèria o d'altres aspectes rellevants: projectes de centre, acció tutorial, etc.

Fomenten l'autonomia dels professionals participants i, si és el cas, posen de manifest les seves conclusions per tal que siguin acceptades i puguin implementar-se en cada un dels centres participants.

Propicien la formació en els temes objecte de treball o estudi (ponències d'experts, centres amb bones pràctiques).

Aquesta modalitat de formació ha estat designada amb noms diferents, depenent de l'època en què s'ha dut a terme l'acció: seminaris, grups de treball, formació en zona, coordinació d'equips directius de zona, projecte de zona, coordinació de centres: equips directius, cicles i departaments o coordinació

primària-secundària, després dels anys d'implementació i, encara com a projecte experimental, és denominada *Projecte de formació de zona*.

El Pla quadriennal de formació del professorat 2008-12<sup>15</sup> posa ben de manifest el reconeixement institucional d'aquestes actuacions de la Inspecció Educativa en incloure els projectes de formació en zona i afirmar que:

(Aquests) “sorgeixen de la valoració positiva de pràctiques formatives ja experimentades, a través dels CEP, per iniciativa, generalment, de la **inspecció educativa** (...) de forma que es faciliti la creació de xarxes de centres o xarxes de professorat.

Els projectes podran sorgir a proposta de l'Administració educativa o dels mateixos centres, en col·laboració amb el SFPP o els CEP. El seguiment del projecte s'ha de coordinar entre la Inspecció i l'assessoria responsable del projecte del CEP, sense descartar altres vies de col·laboració externes.

Es duren a terme al CEP corresponent, segons la demanda realitzada des dels centres o des de l'Administració educativa i les orientacions del Departament d'Inspecció Educativa, que informará sobre la idoneïtat de la seva realització.”

### 3. L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Estam d'acord que seria desitjable saber fins a quin punt el conjunt de coneixements i de recursos destinats a la formació contínua del professorat serveix perquè aquesta millora arribi a les aules escolars i als aprenentatges de l'alumnat, i també a la millora en la gestió directiva i docent.

De fet, Moyà (1998), justificava la necessitat de l'avaluació de la formació permanent,

“es justifica perquè ha de contribuir a una 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.” (Moyà, 1998, p. 16)

15. Pla FPP (2008-12).



Segons Antúnez (2009) l'avaluació, encara, es fa

“.../... casi exclusivamente (sobre) la satisfacción de las personas participantes. Para llevar a cabo esta evaluación, también llamada de reacción, se recoge información al final de una acción formativa (en ocasiones también durante su implementación) sobre sus opiniones, críticas y sugerencias con el fin de realimentarla. (...). Entre los tópicos que se suelen evaluar están: los conocimientos y la habilidad docente de la persona formadora, la pertinencia de los materiales de uso didáctico que se emplearon, el acierto en la selección de los contenidos, la razonable distribución del tiempo disponible en relación con el estudio de aquellos contenidos,(...)” (Antúnez, 2009, p. 2)

Aquesta pseudoavaluació no permet avaluar ni la inferència, ni la transferència, ni l'impacte de la formació en els centres.

El pla quadriennal de FPP (2004-08), establia com a Pla pilot, el pla d'aplicació a l'aula de la formació permanent del professorat<sup>16</sup>, suposava un primer intent d'avaluació de la transferència. Entre les actuacions que es dugueren a terme per aplicar-lo, en destacam<sup>17</sup>:

La participació i l'admissió en cursos dels CEP quedava condicionada al requisit d'elaborar una proposta d'aplicació.

Cada assessoria va dissenyar una activitat de llarga durada, que va incloure l'aplicació a l'aula, la posada en comú i la valoració dels resultats de l'aplicació

A la mateixa memòria del Servei de FPP, i com a proposta per al pla 2008-12, es reclamava la intervenció de la Inspecció Educativa, i s'hi feia constar:

*En relació a l'impacte de la formació s'hauria de continuar amb l'avaluació amb la col·laboració (...) del Departament d'Inspecció Educativa, si escau (p. 36), la proposta es recull al pla 2008-12.*

### 3.1 L'AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA I DE L'IMPACTE

Des de fa temps s'ha considerat la necessitat d'aquesta avaluació alhora que s'ha definit com la més complexa de totes.

Moyà ja proposava avaluar els tres nivells: avaluar el disseny, avaluar el procés i avaluar el producte. En l'avaluació del producte, aclareix

“L'objecte d'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 en els centres i en quina mesura els efectes de la formació influeixen en els alumnes.” (Moyà, 1998, p. 16)

Antúnez, en la mateixa línia i amb més detall, opina:

“Se trata (...) de indagar sobre cuál es la repercusión de las acciones formativas en la conducta de las personas que se formaron, es decir: la transferencia de sus aprendizajes a sus prácticas profesionales. Y también, por conocer si hubo impacto de la formación en la organización en la que trabajan: en el centro escolar, en nuestro caso, en primer lugar y también en las instituciones que gestionan y son responsables de la formación continua.” (Antúnez 2009, p. 2)

“La evaluación de la transferencia y del impacto de la formación permanente debe orientarse preferentemente hacia la identificación y el análisis de evidencias e indicios y no tanto hacia la búsqueda de impresiones y opiniones subjetivas.” (Antúnez 2009, p. 3)

El Pla de FPP (2008-12)<sup>18</sup> conté un apartat en l'avaluació de la formació: l'avaluació de la transferència i de l'impacte de la formació:

“Un dels grans reptes de la formació permanent del professorat és poder constatar la seva incidència en la pràctica docent i en la gestió de centres, els canvis reals que s'esdevenen. Es tracta d'una

16. Segons l'opinió de S. Antúnez (2009, p.3) *Resulta difícil, por no decir imposible, establecer la eficiencia y aprovechamiento de la FPP asociándola de manera directa a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Ésta depende, como sabemos, de otros muchos factores. Sí, en cambio, cada vez es menos difícil calibrar y analizar aquellas repercusiones en la práctica profesional de quienes se formaron y en los centros educativos en que trabajan si se sigue profundizando en las alternativas de solución que nos sugieren algunas buenas experiencias, cada vez más numerosas.*

17. Avaluació del Pla SFPP 2004-08

18. Pla de FPP (2008-12), art. 7.4 i art. 6.2



avaluació que s'haurà de realitzar amb posterioritat i per a la qual s'ha de comptar amb el compromís d'aplicació per part dels assistents a les activitats. L'assoliment de **la transferència** és clau en tot el procés formatiu, ja que, si no es produeix, no s'esdevé **l'impacte** de la formació. S'han de dissenyar actuacions formatives i metodologies que facilitin aquest procés, com poden ser la inclusió de treballs d'aplicació a l'aula en les activitats que s'escaigui, i, sobretot, les modalitats que impliquin més treball en equip docent o reflexió sobre la pròpia pràctica.”

Donat que no s'explicita com es farà aquesta avaluació, sembla que es vol continuar, principalment, en la línia iniciada el 2004, que es basa més en l'avaluació immediata, en l'aplicació a l'aula de la formació rebuda però obvia altres evidències destacables en una avaluació de la transferència i de l'impacte de la formació permanent. Haurem d'esperar la memòria del Pla 2008-12, per conèixer com s'han dut a terme aquestes avaluacions.

### 3.2 ELS AGENTS I ELS INSTRUMENTS

Pel que fa als instruments per dur a terme aquesta fase, al Pla esmentat s'assenyalen els següents:

- qüestionaris,
- entrevistes,
- observació externa directa,
- diferents mitjans d'autoavaluació,
- valoracions de l'alumnat,
- valoracions entre iguals, etc.

Pel que fa als agents es proposa, per tal de contribuir a avaluar l'impacte de les millores o dels canvis que es proposava l'activitat formativa,

que als agents tradicionals:

- professorat assistent,
- formadors,
- assessors,

se n'hi afegixin d'altres:

- de l'administració educativa (Inspecció i IAQSE)
- dels propis centres (equips directius, equips docents...)

Pel que fa a la formació de zona, el reconeixement de projecte experimental, significa un impuls també pel que fa a l'avaluació de la transferència i de l'impacte en la pràctica docent.

## 4. L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. LA PARTICIPACIÓ DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA

Una de les grans aportacions del Pla (2008-12) recau en la proposta d'avaluació de la FPP. Defugit del reduccionisme de les valoracions fetes pels assistents i els assessors per proposar el que es preveu com una autèntica avaluació, els agents de la qual passen a abastar quasi tots els possibles: alumnes, professorat, equips directius i docents del centre, i per part de l'Administració educativa l'IAQSE<sup>19</sup> i la Inspecció Educativa.

En aquesta proposta d'avaluació, s'hi entreveuen, l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació i, presumiblement, una avaluació més formadora que acreditadora.

Des del punt de vista teòric, cal remarcar l'èmfasi en l'adequació de la Inspecció com a agent de l'avaluació, ja sigui com a assessora o directament com a avaluadora.

“El Servicio de Inspección, finalmente, nos parece una instancia especialmente adecuada para asesorar también en los procesos de evaluación de la formación permanente en los que intervienen los demás servicios de apoyo externo a los centros escolares. Dichos servicios y las personas que trabajan en ellos son, asimismo, entidades que también se ven a menudo involucradas más o menos directamente en la evaluación -o, al menos, en la comprobación- de los efectos de la formación

19. Tot i que la seva funció és l'avaluació del sistema educatiu, creiem que les aportacions que fa l'institut d'avaluació i qualitat del sistema educatiu (IAQSE) a cada centre dels seus resultats en les proves de diagnòstic i d'altres, són una eina extraordinària per a l'avaluació interna de les institucions educatives.

permanente. La concurrencia de actuaciones desde instancias múltiples plantea, por una parte, la necesidad de la sinergia y la complementariedad entre todos ellos y, por otra, la consideración del papel de la Inspección Educativa como aglutinadora y reguladora del tránsito de los profesionales de estos servicios por los centros escolares. Se trata de conseguir que las diferentes actuaciones sean realmente concurrentes y no meramente aditivas y que se lleven a cabo de manera coordinada.” (Antúnez, 2009, p.5)

Defensa la tasca assessora de la Inspecció Educativa com un mecanisme d'avaluació de la formació permanent, tot i que apunta les dificultats en què es troben els inspectors.

“La asesoría es una tarea deseada por ambas partes y, sin embargo, poco frecuente. Las causas de la escasez son múltiples. De las que afectan especialmente a nuestros inspectores e inspectoras, una de ellas, tal vez la principal, es la falta de recursos. Resulta difícil conciliar los múltiples desempeños que se les atribuyen con la escasez de tiempo para atender a todas las unidades escolares y servicios educativos que tienen asignados o con la precariedad de apoyos administrativos de que disponen. Y, mucho más aún, si, además, las autoridades educativas, conciben al colectivo de Inspección como un dispositivo sobre el que deben recaer todo tipo de encargos y encomiendas a menudo improvisadas y presentadas de manera repentina para que sean llevadas a cabo de forma inmediata”. (Antúnez, 2009, p.5)

En l'actual context normatiu (vegeu Pla i programes d'actuació del DIE) caldria una revisió de les demandes susceptibles de fer a la Inspecció Educativa per tal de combinar les múltiples i variades exigències del seu exercici professional amb la funció avaluadora que l'ordenament jurídic general li demanda i la lògica li atribueix.

Sembla que, des de la perspectiva d'anàlisi del moment actual, la Inspecció Educativa és un recurs desaprofitat i és considerada com una instància idònia per intervenir en aquests processos avaluadors (Antúnez, 2009, p. 3), perquè la seva proximitat als centres escolars i el contacte freqüent amb ells li

proporcionen múltiples oportunitats per reunir informacions pertinents i rellevants, obtingudes directament, que poden ajudar, no només a calibrar els efectes dels programes de formació, sinó també a millorar el seu disseny i la seva implementació .

Tal volta els òrgans responsables de la planificació de la FPP haurien d'impulsar la reflexió conjunta per tal de trobar punts de convergència i afavorir la participació autèntica de la Inspecció en els processos d'avaluació de la FPP. La regulació de la Inspecció Educativa a les Illes Balears, com ja hem dit anteriorment, amb les funcions que li són pròpies i per les seves atribucions<sup>20</sup> li permet l'assessorament, l'impuls i la coordinació de les avaluacions de la darrera fase de la formació: la de la transferència i de l'impacte.

## 5. PROPOSTA D'UN MODEL D'AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA I DE L'IMPACTE

Antúnez (2009, p.3-5), al mateix article incorpora “algunes sugerències para orientar la pràctica”. Apunta, si ens referim a l'aplicació i a la transferència dels aprenentatges a les pràctiques professionals de les persones que es capaciten, que l'avaluació pot efectuar-se considerant el conjunt de canvis que es revelen a través de les evidències i dels indicis. Proposa considerar els canvis que es manifesten en:

### Les produccions

En el cas del personal docent: noves eines per avaluar, nous exercicis o nous materials d'ús didàctic d'elaboració pròpia per implementar determinades propostes metodològiques, nous formats de planificació didàctica, relacionats amb la formació rebuda, etc.

En el cas del personal directiu: creació de nous instruments de planificació general, nous registres d'activitats pròpies i del personal docent, nous documents per plasmar memòries de gestió, informes, protocols, etc.

### L'ús regular i sostingut de noves eines

Es tracta de comprovar i analitzar si és o no evident l'ús dels instruments esmentats en les pràctiques professionals de docents i directius, així com la seva con-

20. Llei 2/2006, (art. 151 i art. 153) i Decret 36/2001, (art. 3 i art. 6)

tinuïtat i sostenibilitat.

### Altres empremtes del treball

En el cas dels docents: anàlisi de les produccions dels seus alumnes des dels quaderns fins a altres produccions (monografies, redaccions, projectes, etc.) considerant si el docent supervisa i corregeix, o no, aquestes i com ho fa, i verificant què és el que aplica de l'après a les accions formatives.

En el cas dels directius es poden notar els canvis positius que poden associar-se a la formació rebuda amb l'anàlisi de les fonts documentals: informes, memòries de gestió, actes de reunions, etc.

### Les pràctiques professionals quotidianes

Els inspectors tenen l'oportunitat de conèixer-les *in situ*. En relació a la formació permanent rebuda, poden dur a terme observacions del desenvolupament laboral de docents i directius, i interpretar-les d'acord amb aquesta formació.

### Les actituds

- Evidències de predisposició a l'acció positiva, ateses:
- els canvis i les innovacions,

- els nous rols docents i directius,
- les noves demandes que l'alumnat i la societat plantegen a l'escola,
- les noves exigències curriculars, i
- la mateixa formació permanent .

Si ens referim a l'impacte de la formació en la millora institucional, en l'organització i el funcionament dels centres educatius, s'han de considerar els canvis positius que es revelen en relació amb:

- Els objectius
- L'estructura
- Els sistemes i mètodes de treball
  - a) Els dispositius i les rutines laborals
  - b) La capacitat dels equips docents per sol·licitar més formació permanent i més pertinent.
  - c) La capacitat de continuar autònomament els seus processos formatius.
- La cultura.

Tot i que aquestes evidències i indicis es podien matissar i ampliar ens semblen uns excel·lents suggeriments per a incloure en el disseny d'un model d'avaluació de la transferència i de l'impacte de la formació permanent rebuda.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Antúnez, S. (2009). La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Avances en supervisión educativa*, 10. Disponible a: <http://www.adide.org>
- Avaluació Pla 2004-08. Disponible a: <http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do>
- Badia Pujol, J.; Batllori Obiols, R.; Darder Vidal, P.; Deulofeu Piquet, J; López, J.A.; Mestres, J. et al. (1984). *Experiència pilot de Formació Permanent de mestres (FOPI) a Cornellà: balanç del primer any de l'experiència*. Disponible a <http://www.redined.mec.es/>
- Decreto de 2 de diciembre de 1932. *Gaceta de Madrid*, de 7 de diciembre 1932.
- Decret 36/2001, de 9 de març, pel qual es regula la Inspecció Educativa en l'Àmbit de l'Ensenyament no universitari. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*, 33, 3575-3577.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (5a ed.) Madrid: Morata.
- Giménez, J. (2011). *Memòria històrica d'UGT de Catalunya: Domingo Tirado Benedí*. Disponible a <http://historia.sindicalista.org>
- Gómez, A. L. (2006-2007). Recencions. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9-10 p. 382-523 [Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana]. Obtingut de: <http://publicacions.iec.cat>
- González –Agápito, J.; Marquès, S.; Mayordomo, A.; & Sureda, B. (2002) *Tradicció i renovació pedagògica 1898-1936. Història de l'educació a Catalunya, Illes Balears i País Valencià*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat, Col. Abat Oliba.
- Gran enciclopèdia de Mallorca (1993 ). Tom XI p. 310. Promomallorca.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Instruccions de dia 30 de setembre de 2010 de la directora general d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives, per les quals s'estableix el Programa d'Actuació del Departament d'Inspecció Educativa per al curs 2010-2011. Vegeu també Instruccions dels cursos 2008-09 i 2009-10.
- Llei 14/1970, de 4 de agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 12525-12546.  
Obtingut de: <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. *Boletín Oficial del Estado*, 238, p. 28927-28942. Obtingut de: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents. *Boletín Oficial del Estado*, 278, 33651-33665.  
Obtingut de: <http://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, 307.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. *Boletín Oficial del Estado*, 106, Suplement núm. 11, 1294-1341.

- Mayordomo, A; & Agulló, M.C (2004). *La renovació pedagògica al País Valencià*. Universitat de València: Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació.
- Mayorga, A. (2000). *La inspecció Educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España*. Madrid: Santillana.
- Martínez, N. (1995). La formación permanente institucionalizada: Una breve revisión en España. Disponible a <http://www.um.es>
- Montero Mesa, M.L.; & Vez Jeremías, J. M. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, (63), 230, 101-122.
- Moyà, P. (1998). La formació permanent del professorat. Vigència i àmbits de planificació. *L'Arc. Quadern informatiu de l'ICE. UIB*, 7, 12-16.
- Oliver, J. (1990-91). El context institucional en la formació de mestres de les Illes Balears (1914-1936). *Educació i Cultura*. núm. 8-9, p. 108-114.
- Oliver, M.F. (1998). *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma: UIB
- Ouchi, W. (1981). *La teoria Z*. Informació disponible a [www.gestiopolis.com](http://www.gestiopolis.com)
- Pla DIE (2007-11). Resolució de la consellera d'Educació i Cultura, de dia 19 d'octubre de 2007, per la qual s'estableixen les directrius del Pla d'actuació del Departament d'Inspecció Educativa per al període 2007-2011.
- Pla FPP (2004-08). Ordre de dia 15 de setembre de 2004, del conseller d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2004-2008) de Formació Permanent.
- Pla FPP (2008-12). Ordre de dia 5 d'agost de 2008, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent.
- Resolució por la que se aprueba el Plan General de Actuación del Servicio de Inspección Técnica de Educación para el curso 1991-92.
- Rul, J. et al. (1989). *Els cercles de qualitat*. Col·lecció materials: tecnologies d'organització i gestió escolar. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

Per citar aquest article:

Martorell i Gelabert, C. (2011). Inspecció educativa i formació permanent del professorat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 127-139.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art11.pdf>



## **El reciclatge de català a les Illes Balears: repàs al seu passat, al present i a les perspectives de futur**

**El reciclaje de catalán en las Islas Baleares: repaso a su pasado, su presente y a las perspectivas de futuro**

**Recycling Catalan in the Balearic Islands: a review of its past, present and future prospects**

**Bartomeu Abrines Llabrés**, [babrines@uoc.edu](mailto:babrines@uoc.edu)

Coordinador acadèmic del Pla de Reciclatge i Formació Lingüística i Cultural de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears.

### **Resum**

Aquest article s'estructura en tres apartats. En primer lloc es fa un repàs de les diferents normatives que han regulat els plans de reciclatge del professorat de les Illes. Posteriorment s'analitzen algunes de les dades del funcionament del reciclatge aquests darrers cursos acadèmics i, finalment, s'apunten alguns dels aspectes a tenir en compte de cara al futur de la formació lingüística i cultural del professorat de les Illes.

### **Paraules clau**

Plans de reciclatge del professorat, llengua catalana, formació lingüística, Illes Balears.

### **Resumen**

Este artículo se estructura en tres apartados. En primer lugar, se hace un repaso de las diferentes normativas que han regulado los planes de reciclaje del profesorado de las Islas Baleares. Posteriormente, se analizan algunos de los datos del funcionamiento del reciclaje estos últimos cursos académicos y, final-

mente, se apuntan algunos de los aspectos a tener en cuenta de cara al futuro de la formación lingüística y cultural del profesorado de las Islas Baleares.

### **Palabras clave**

Planes de reciclaje del profesorado, lengua catalana, formación lingüística, Islas Baleares.

### **Abstract**

This article is divided into three sections. First, the different regulations regarding teacher recycling schemes in the Balearic Islands are reviewed. Subsequently, some of the data on how recycling has functioned in recent academic years are analysed and lastly, several aspects are put forward for consideration when training Balearic teachers in language and culture in the future.

### **Keywords:**

Teacher recycling plans, the Catalan language, language training, Balearic Islands.

## 1. LA NORMATIVA

El primer pla de reciclatge del professorat de les Illes va ser establert per una ordre de setembre de 1986.<sup>1</sup> De tota manera, els cursos havien començat anys abans. Concretament Dols, Fuster i Oliver (2000) esmenten que s'havien iniciat de manera precària i sense cobertura legal l'any acadèmic 1976-1977, arran de la introducció de les que l'administració anomenava *llengües natives* en el sistema educatiu de les Illes Balears. Segons aquests autors, el curs 1979-1980 s'iniciaren les classes a Palma, i el 1980-1981, a Inca i Manacor. Inicialment, la responsabilitat organitzativa era del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC). A partir del curs 1985-1986, però, la gestió acadèmica va passar a mans de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UIB (Oliver 1996).

L'ordre per la qual s'estableix el primer pla de reciclatge emana directament del mandat de la Llei de normalització lingüística (LNL),<sup>2</sup> que estableix en l'article 17 l'oficialitat de la llengua catalana a tots els nivells educatius, i en l'article 23 que tots els professors han de tenir un domini oral i escrit de les dues llengües oficials. En aquest mateix article 23, la LNL estableix que l'Administració educativa havia de preveure que, en l'accés a la funció docent, els nous professors havien de tenir competència lingüística en les dues llengües oficials, i concretament que els professors amb un coneixement insuficient de la llengua catalana havien de ser capacitats progressivament per mitjà dels corresponents cursos de reciclatge.

Finalment, dues disposicions addicionals de la LNL estableixen que els professors procedents d'altres indrets de l'Estat espanyol que no posseïen un domini sufi-

cient de comprensió de la llengua catalana i els docents en actiu en els centres educatius de les Illes tenien un període transitori de tres anys per obtenir avaluació positiva dels dos primers cursos de reciclatge.

Aquesta primera ordre de reciclatge estableix una estructura en tres nivells: lllindar, elemental i superior. El nivell lllindar era un curs adreçat a mestres no-catalanoparlants i servia d'introducció al reciclatge. El nivell elemental tenia dos cursos i després de superar-lo es lliurava a l'alumne un diploma de capacitació. En el primer es cursaven dues assignatures: llengua catalana I (de 60 hores de duració) i cultura I (de 50 hores de duració). L'annex de l'ordre estableix que en l'assignatura de llengua catalana s'havien de tractar aspectes de lingüística, fonètica, ortografia, semàntica i lexicologia, mentre que l'assignatura de cultura I tractava el medi natural, la població, els sectors econòmics i la realitat territorial de les Illes. En el segon es cursaven tres assignatures: llengua catalana II (60 hores), cultura II (50 hores) i didàctica I (50 hores). En l'assignatura de llengua catalana II es tractaven els temes de sintaxi i sociolingüística; en la de cultura II, els d'història, art i cultura, i en la de didàctica I es feia una introducció general a la didàctica de la llengua, a la didàctica de l'aprenentatge d'una llengua i a la programació general de llengua. Aquest nivell elemental facultava els professors per impartir classes en català a tota l'Educació General Bàsica (EGB) i de llengua catalana a preescolar i al cicle inicial de l'EGB (és a dir, a primer i segon d'EGB).<sup>3</sup>

El nivell superior constava d'un curs i superar-lo suposava el lliurament del títol de professor de llengua catalana. S'hi cursaven també tres assignatures: llen-

1. Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de dia 29 de setembre de 1986, per la qual s'estableix el Pla de reciclatge del professorat i es fixen les titulacions que cal tenir per tal de realitzar l'ensenyament de i en llengua catalana (BOCAIB núm. 35, de 10 de novembre).

2. Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears (BOCAIB núm. 15, de 20 de maig; correcció d'errates al BOCAIB núm. 16, de 30 de maig).

3. Article 3.3 de l'Ordre. Curiosament, en un altre article (art. 1 de l'Ordre) s'esmenta que per fer classes de llengua catalana a l'EGB s'havia d'estar en possessió del títol de professor d'EGB de l'especialitat de filologia catalana o del títol de professor d'EGB i el títol de professor de llengua catalana. Per tant, sembla que hi hagi una contradicció entre tots dos articles, ja que en l'article 1 s'indica que per fer classes de llengua i literatura catalanes a l'EGB s'ha de tenir el títol de professor de llengua catalana (que s'obtenia després de superar el nivell superior del reciclatge), mentre que en l'article 3.3 sembla que es fa entendre que per fer classes de llengua catalana al cicle inicial d'EGB basta el diploma de capacitació (nivell elemental del reciclatge).

gua catalana III (60 hores), cultura III (50 hores) i didàctica II (30 hores). Els continguts que es tractaven a l'assignatura de llengua catalana III eren d'història de la llengua i de sociolingüística; a l'assignatura de cultura III, de literatura catalana, i en la de didàctica II, d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. La superació del nivell superior facultava els professors per impartir classes de llengua catalana a l'EGB.<sup>4</sup>

Aquesta ordre de 1986 va ser substituïda ràpidament per una altra ordre de 1989,<sup>5</sup> la qual es justificava precisament en el seu preàmbul per la necessitat de consolidar els centres que estaven autoritzats a fer ensenyament en català, per la qual cosa calia formar els mestres i professors que s'hi destinaven, i per la d'estendre l'ensenyament en llengua catalana al major nombre de centres, cosa que s'havia de fer amb les suficients garanties pel que fa als professors. De tota manera, el preàmbul no deixa d'esmentar que la intensificació del reciclatge i els nous plans d'estudis universitaris havien de normalitzar definitivament el sistema educatiu pel que fa a la llengua de l'ensenyament.<sup>6</sup> L'objectiu era el de garantir un ensenyament de la llengua catalana lingüísticament i didàcticament ajustat a les necessitats del sistema educatiu.

L'ordre establí tres títols diferents en el marc del Pla de cursos de Reciclatge i Perfeccionament del Professorat de i en llengua catalana: títol de professor de llengua catalana, diploma de capacitació per a l'ensenyament de la llengua catalana i certificació d'aptitud docent en llengua catalana.

El pla de reciclatge establert per aquesta ordre seguia també una estructura amb tres nivells: llinar, elemen-

tal i superior. El primer s'adreçava a no-catalanoparlants i era introductor. Constava de dos mòduls de coneixements de llengua.

El nivell elemental constava de les assignatures següents: llengua catalana I, llengua catalana II, cultura I, cultura II i didàctica I. Superar-lo donava dret a obtenir el diploma de capacitació per a l'ensenyament de la llengua catalana, el qual capacitava per fer classes de i en llengua catalana a preescolar i els cicles inicial i mitjà d'EGB (és a dir, de primer a cinquè d'EGB). Ara bé, la superació de les dues matèries de llengua del nivell elemental, juntament amb un seminari d'especialitat (els continguts del qual fan esment a la terminologia científica i als recursos didàctics) donava dret a l'obtenció del certificat d'aptitud docent en llengua catalana, el qual capacitava per fer classes en llengua catalana al cicle superior d'EGB (és a dir, a sisè, setè i vuitè d'EGB), el BUP, el COU i l'FP.

Finalment, el títol de professor de llengua catalana capacitava per fer classes de llengua catalana al que era el cicle superior d'EGB. Per obtenir-lo els docents havien de superar el nivell superior del pla, que constava de llengua catalana III, cultura III i didàctica II.

El 1996 es va tornar a publicar una nova ordre de reciclatge,<sup>7</sup> encara ara vigent, tot i que va ser modificada parcialment en 2000 i posteriorment en 2008.<sup>8</sup> L'ordre pretenia adequar els cursos de reciclatge al nou sistema educatiu sorgit de la LOGSE, amb l'augment de l'escolarització obligatòria fins a setze anys i la reestructuració dels ensenyaments obligatoris en dues etapes (1a de primària, de sis nivells, i la de secundària obligatòria, de quatre). A més a més, al pre-

4. Per fer classes de llengua catalana a nivells d'ensenyament secundari no obligatoris, el Batxillerat Unificat i Polivalent (BUP), el Curs d'Orientació Universitària (COU) o la Formació Professional (FP) s'exigia el títol de llicenciat en filologia catalana, o el de llicenciat en filologia hispànica o romànica si també s'estava en possessió del títol de professor de llengua catalana.
5. Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de dia 27 de novembre de 1989, per la qual s'estableix el pla de reciclatge i perfeccionament del professorat i es fixen les titulacions que cal tenir per tal de realitzar l'ensenyament de i en llengua catalana (BOCAIB núm. 160, de 28 de desembre).
6. En aquest sentit es fa esment implícitament al fet que el pla d'estudis de 1990 de magisteri ja preveia que els mestres titulats de la UIB ja sortirien amb la capacitació lingüística per fer l'ensenyament de i en llengua catalana, ja que cursaven les assignatures que els permetien convalidar els títols de reciclatge. També passava això amb els mestres que havien seguit el pla d'estudis de 1984 i que l'haguessin adaptat al de 1990. I també passaria amb els mestres que seguissin el pla d'estudis de 1993.
7. Ordre del conseller de Cultura, Educació i Esports de dia 25 de març de 1996, per la qual s'estableix el Pla de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural i es fixen les titulacions que cal tenir per fer classes de i en llengua catalana als centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOCAIB núm.43, de 6 d'abril).
8. Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 15 de novembre de 2000, de modificació de determinats aspectes de l'Ordre de 25 de març de 1996 i adopció de mesures singulars extraordinàries per a l'homologació de titulacions per impartir classes en llengua catalana en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOIB núm. 143, de 23 de novembre) i Ordre de la consellera d'Educació i Cultura, de 20 d'agost de 2008, de modificació de determinats aspectes de l'Ordre de 25 de març de 1996, per la qual s'estableix el Pla de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural i es fixen les titulacions que cal tenir per fer classes de i en llengua catalana als centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOIB núm.126, de 9 de setembre).

àmbul s'esmenta la necessitat de preparar els professionals docents que en la seva formació universitària no havien fet estudis de llengua i cultura pròpies.

Aquesta ordre estableix dos certificats diferents: el certificat de capacitació per a l'ensenyament de i en llengua catalana a l'educació infantil i primària (CCIP) i el certificat de capacitació per a l'ensenyament en llengua catalana a l'educació secundària (CCS). Segons el pla d'estudis, les assignatures que s'havien de cursar per obtenir el CCIP eren les següents: llengua I, llengua II, medi social i cultural i metodologia general de l'ensenyament de la llengua catalana. Per a l'obtenció del CCS s'havien de cursar llengua I, llengua II i un seminari de llenguatge específic o de tractament de llengües. A més a més, el pla d'estudis preveia una assignatura de coneixements bàsics de llengua (corresponent al domini oral de la llengua equivalent al nivell llindar i que constituïa una capacitació prèvia per a l'obtenció de qualsevol dels dos certificats).

Les assignatures se subdividien en mòduls o blocs segons els casos. En total, l'assignatura de coneixements bàsics de llengua se subdividia en quatre mòduls de 40 hores cadascun. Per la seva banda, les assignatures de llengua I i llengua II, en dos també de 40 hores cadascun. I finalment, els tres mòduls de l'assignatura de medi social i cultural (el primer de geografia, el segon d'història i el tercer de literatura) i les assignatures de metodologia general de l'ensenyament de la llengua catalana i els seminaris tenien una durada de 20 hores.

Per primera vegada, amb aquesta ordre s'establia que els alumnes podien matricular-se als cursos oficials de les assignatures o a les proves lliures.

La modificació de novembre de 2000 suprimia les referències als blocs com a subdivisions de les assignatures, modificava lleugerament alguns criteris d'avaluació i obria la possibilitat de convocar una prova especial per homologar el certificat de capacitació per a professors amb experiència demostrable i que acreditassin haver exercit la docència des d'abans del curs 1979-1980, any en què, recordem-ho, s'havien iniciat les classes dels cursos de reciclatge.<sup>9</sup>

La modificació d'agost de 2008 es justificava per les modificacions en la formació inicial del professorat de primària i de secundària, així com per la necessitat d'adaptació dels nous nivells al "Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar". Concretament, la modificació afecta la impartició de les assignatures conduents a l'obtenció dels diferents certificats, ja que s'estableix que totes combinaran una activitat lectiva presencial amb activitats complementàries. En les assignatures de coneixements bàsics de llengua i de llengua I i llengua II l'activitat lectiva presencial s'establia en 60 hores, i les complementàries, en 20. Per als mòduls de l'assignatura de medi social i cultural, i per a la resta d'assignatures l'activitat lectiva es fixava en 15 hores i les complementàries, en 20.

Fins aquí hem resumit els diferents plans de reciclatge que ha establert el Govern de les Illes Balears des que es van iniciar, de manera precària, les primeres classes per capacitar els professors en la llengua pròpia d'aquest territori. La normativa ha variat diferents cops per adaptar-se a les realitats canviants, tant de la situació del professorat (pel que fa als coneixements lingüístics que tenen en iniciar la seva carrera professional; ara la major part dels professors que arriben al sistema educatiu han rebut classes en català i de català) com del sistema educatiu (pas dels antics EGB i BUP als actuals ESO i Batxillerat, generalització de l'educació infantil, canvis de plans d'estudis a la universitat, etc.).

## 2. DEL PASSAT AL PRESENT

Quina era la situació dels cursos de reciclatge l'any acadèmic 1995-1996 en què es va publicar l'ordre encara vigent? Ens en dóna una pista l'anàlisi d'Oliver (1996) en un article en què relaciona les dades dels alumnes que rebien ensenyament totalment o parcialment en llengua catalana (a partir d'un estudi de Sbert, Vives i Oliver, 2000: *Situació actual de l'ensenyament bilingüe a les Illes Balears*) amb les dels professors que havien assolit la titulació adequada per a realitzar l'ensenyament en llengua catalana, és a dir, els professors que havien assolit la titulació de reciclatge.

9. Aquesta prova especial es va convocar en 2001 mitjançant una resolució del govern: la Resolució del director general d'Administració Educativa per la qual es convoca la prova especial per a l'homologació del Certificat de capacitació per a l'ensenyament de i en llengua catalana a l'educació infantil i primària i del Certificat de capacitació per a l'ensenyament en llengua catalana a l'educació secundària (BOIB núm. 25 Ext., de 28 de febrer de 2001).

Segons les dades que aporta Oliver (1996), el curs 1994-1995 hi havia un total de 7.249 professors a l'ensenyament primari i secundari a les Illes Balears (5.587 en centres públic i 1.662 en centres concertats). Els percentatges de professorat reciclat eren els següents (Oliver 1996):

		Percentatge
<b>Públics</b>	Primària	61.7%
	Secundària	33.6%
	Total	50.2%
<b>Privats</b>	Primària	47.7%
	Secundària	36.2%
	Total	44.2%
	<b>Total</b>	<b>48.9%</b>

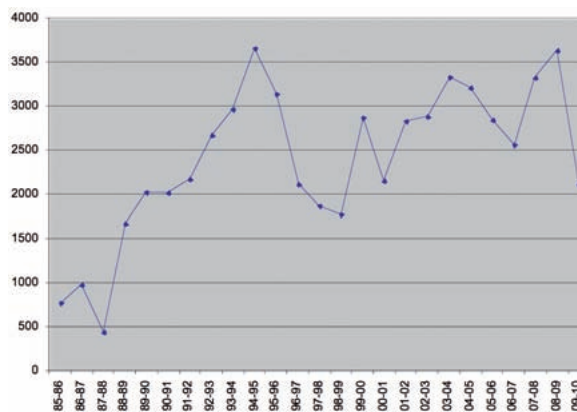
**Taula 1: Percentatge de professorat reciclat classificat per tipus de centres i nivells educatius. (Font: Oliver, 1996).**

L'autor destaca que el reciclatge del professorat s'havia fet d'una manera relativament lenta, ja que en vint anys s'havia reciclat menys de la meitat del professorat, i al final de l'article dedicava un apartat a respondre la pregunta *El reciclatge, fins quan?*

És interessant observar que en respondre aquesta pregunta, Oliver (1996) destacava que encara quedaven prop de 4.000 professors sense reciclar (entre l'ensenyament públic i el privat), que s'havia de resoldre la formació lingüística dels nous llicenciats i que s'havien de tenir en compte els professors procedents de les habilitacions transitòries. La seva conclusió era la següent: "Aquests fets poden incidir en el sosteniment de l'actual demanda de cursos de reciclatge, almenys durant els propers dos o tres anys, i per tant seria bo realitzar entre totes les institucions implicades un pla per als propers tres anys que garantis les millors condicions formatives per a aquests 4.000 docents que resten sense reciclar" (Oliver 1996:42).

Quina ha estat l'evolució des d'aleshores? En el següent gràfic podem observar l'evolució de matrícules

al reciclatge des del curs 1985-1986 fins al 2009-2010 (hem de tenir en compte que el nombre de matrícules no és equivalent a nombre d'alumnes, ja que hi ha alumnes que poden estar matriculats de dues o més de les assignatures o mòduls del pla d'estudis).<sup>10</sup>



**Gràfic 1. Evolució de la matrícula als cursos de reciclatge (curs 1985-86 a curs 2009-10)**

Com poden observar en la taula anterior, el nombre de matrícules va créixer des del curs 1985-1986 (771), en què el reciclatge, com hem dit abans, passa a ser gestionat per l'ICE de la UIB, fins al curs 1994-1995, en què el nombre de matrícules arriba a 3.663. Les dades d'aquest curs són les que recull Oliver (1996) per a l'estudi que hem esmentat més amunt.

Posteriorment, es produeix un descens successiu del nombre d'inscripcions fins al curs 1998-1999 (1.778 matrícules). A continuació es produeix un període de deu anys (fins al curs 2008-2009) en què el nombre de matrícules fluctua quasi sempre entre les 2.500 i les 3.500 (recordem que l'ordre de reciclatge vigent és de 1996 i que va entrar en vigor el curs 1996-1997).

Per acabar, el darrer curs de què tenim dades per les memòries de l'ICE (curs 2009-2010) la matrícula ha tornat a disminuir sensiblement, ja que ha passat de 3.636 matrícules a 2.109. A més a més, el curs 2010-2011 el nombre de matrícules també ha tornat a disminuir sensiblement, com es pot comprovar a partir de la taula següent.<sup>11</sup>

10. Elaboració pròpia a partir de les memòries dels cursos de reciclatge.

11. Aquesta dada del nombre de matrícules del curs 2010-2011 no s'havia referenciat a la taula 1 perquè no prové de la memòria del curs, que encara no s'ha elaborat, sinó que es tracta d'una elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pels serveis administratius de la UIB.



	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Cursos oficials	455	57	127	12	651
Matrícula lliure	242	19	36	-	297
<b>Total</b>	<b>697</b>	<b>76</b>	<b>163</b>	<b>12</b>	<b>948</b>

Taula 2. Nombre d'inscrit en el pla de reciclatge durant el curs 2010-2011

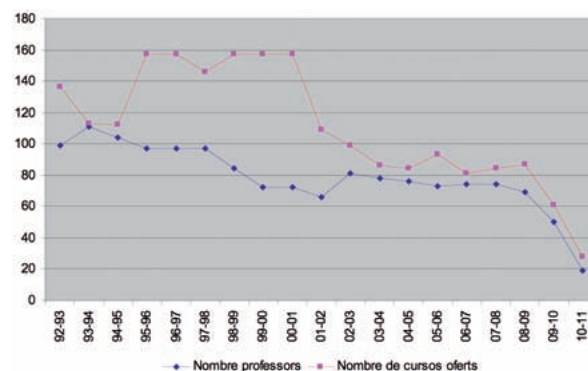
Com podem comprovar, aquests dos darrers anys acadèmics les dades de matriculació han baixat successivament fins a tornar a ser similars a les dels primers anys en què el reciclatge va passar a ser gestionat per l'ICE de la UIB.

Ara bé, és clar que hi ha un factor clau que explica aquesta disminució: la reducció pressupostària dràstica que s'ha produït aquests dos darrers exercicis. Així, si els darrers anys acadèmics del reciclatge l'aportació que feia la Conselleria d'Educació i Cultura al pressupost d'aquest s'havia estabilitzat al voltant dels 350.000 €, els dos darrers s'ha vist reduït primer a 190.000 € (2009-2010) i després a 90.000 € (2010-2011). Amb aquesta reducció pressupostària s'han pogut convocar molts menys cursos i proves lliures dels que es planificaven anteriorment, per la qual cosa la reducció de matriculats n'és una conseqüència directa i clara.

Ara bé, això vol dir que tot el professorat ja està reciclat? Segons dades del Servei de Secundària de la Direcció General de Personal Docent (facilitades al Servei d'Ensenyament del Català), en el moment d'escriure aquestes línies (començament de juny de 2011), encara queden més de vuit-cents professors sense el certificat de capacitació a secundària i més de cinc-cents a primària. I això entre els funcionaris de carrera dels centres públics. Segurament quasi tots els professors i mestres interins deuen estar capacitats, ja que se'ls exigeix el certificat de capacitació per inscriure's a les llistes d'interins. De tota manera, caldria tenir també les dades respecte dels professors i mestres de centres privats, de què no disposam.

Per completar la informació sobre el reciclatge cal aportar també algunes dades més. Per exemple la de l'evolució del nombre de professors que hi han impartit docència, i també la del nombre de cursos oferts de les diferents assignatures i mòduls.

En la taula següent tenim aquestes dades representades.<sup>12</sup>



Gràfic 2. Evolució del nombre de professors i de cursos oferts

En la taula podem observar com el nombre de cursos oferts es manté estable després de la publicació de l'ordre vigent i fins al curs 2001-2002 (a prop dels 160), i com després disminueix i també s'estabilitza entre els 80 i els 100 fins al curs 2008-2009. Després d'aquest, en paral·lel al nombre de matrícules, els cursos oferts disminueixen el 2009-2010 i encara més el 2010-2011. Ja en sabem la causa: la reducció dràstica del pressupost.

Durant aquests anys no només s'ha ofert la possibilitat de matricular-se als diferents mòduls i assignatures que condueixen a l'obtenció dels certificats o títols establerts, sinó que l'ICE de la UIB ha organitzat cursos intensius de llengua oral, d'actualització cultural, monogràfics sobre diferents temes, de formació lingüística i administrativa, viatges culturals, etc.

Els darrers anys acadèmics, l'oferta de reciclatge s'ha fet especialment a Palma, Inca i Manacor pel que fa a l'illa de Mallorca; a Alaior (seu de la UIB) a l'illa de Menorca, a Eivissa a l'illa del mateix nom i a Sant Francesc Xavier a l'illa de Formentera. Però en els anys en què l'oferta era molt nombrosa, també s'han impartit classes a Calvià, Pollença, Felanitx, Lluçmajor i Alcúdia a l'illa de Mallorca, i a Ciutadella i Maó a l'illa de Menorca.

12. Elaboració pròpia a partir de les dades de les memòries dels cursos de reciclatge disponibles a l'ICE. Les dades del curs 2010-2011 són provisionals perquè la memòria encara no està elaborada.

Pel que fa al pressupost del pla de reciclatge, cal dir que no en totes les memòries que hem pogut consultar s'hi anoten les dades econòmiques. Sí que podem dir, però, que els darrers deu anys (des del curs 2001-2002), el pressupost s'ha mogut entre els 407.000 € d'aquest curs, fins als 550.000 € del curs 2005-2006. L'aportació de la Conselleria d'Educació i Cultura ha oscil·lat aquests darrers deu anys entre els 310.000 € i els 360.000 €. Queda sabut, però, que els dos darrers cursos aquesta aportació ha baixat successivament als 190.000 € (curs 2009-2010) i a 90.000 € (2010-2011). El pressupost total d'aquests dos darrers cursos també ha baixat successivament a 321.000 € i a 117.000 € respectivament. El pressupost global dels cursos sempre s'ha completat amb el pagament de matrícules per part dels alumnes.<sup>13</sup>

Un cop hem analitzat en aquest apartat algunes de les dades referents al reciclatge durant aquests darrers cursos (evolució de la matrícula, nombre de professors i nombre de cursos oferts, pressupost, etc.), convé analitzar quin pot ser el futur del reciclatge. Aquests dos darrers anys acadèmics, amb la reducció pressupostària, han suposat un punt d'inflexió del pla de formació lingüística i cultural del professorat de les Illes. Queda camí per recórrer al reciclatge de català? En el proper apartat s'assenyalen alguns aspectes que cal tenir en compte a l'hora de parlar d'aquest futur.

### 3. I EL FUTUR?

Pel que fa al futur dels cursos de reciclatge cal tenir en compte tota una sèrie de factors.

En primer lloc, els destinataris. En aquest sentit és clar que encara, com hem mostrat, queda un important nombre de professors i mestres sense reciclar. El que passa és que aquestes persones difícilment faran

ja el reciclatge, atès que deuen ser persones que, sense participar en concursos de trasllat, o sense formar part d'equips directius dels centres, no necessiten aportar el certificat de capacitació.

A més a més, no tenir el certificat de capacitació de vegades els resulta beneficiós, ja que per exemple no poden formar part de tribunals d'oposició, cosa que segurament tampoc no volen.

Per altra part, en l'actual formació inicial dels graduats en educació infantil i educació primària de la UIB ja s'inclouen els crèdits necessaris per tal que els alumnes surtin de les aules amb el certificat de capacitació. De tota manera, és evident que és així si els alumnes ho volen, ja que els crèdits a cursar, diferents segons el grau, són de lliure configuració i no obligatoris, cosa que permet que hi hagi alumnes que surtin sense la capacitació lingüística.

Pel que fa als professors de secundària, els que cursen actualment el Màster de Formació del Professorat de la UIB també tenen la possibilitat d'acabar els estudis amb el certificat de capacitació reconegut, ja que en el pla d'estudis d'aquest Màster s'ha inclòs una assignatura que és equivalent al seminari que s'ha de cursar als cursos de reciclatge.<sup>14</sup> Per tant, atès que els alumnes que es matriculen al Màster han de tenir, com a requisit de matrícula, un nivell C1 de llengua catalana, aquests alumnes poden sortir també del Màster amb el certificat de capacitació reconegut.

De tota manera, sí que hi haurà graduats que hagin de treballar a secundària que necessitaran obtenir el nivell C1 de coneixements generals de llengua catalana, ja que en acabar el batxillerat només els hauran homologat el nivell B2.<sup>15</sup> Aquests graduats hauran d'obtenir el nivell C1 abans de matricular-se al Màster

13. Cal dir que els alumnes que són mestres o professors en actiu, és a dir, que poden demostrar que fan classes en ensenyaments reglats, i els alumnes en atur, estan exempts del pagament de la matrícula.

14. Un aspecte pendent de la impartició d'aquesta assignatura és assegurar-se que es fa seguint el pla d'estudis establert del reciclatge, cosa que resulta evident si tenim en compte que la Conselleria d'Educació i Cultura l'homologa als seminaris que s'ofereixen al pla de reciclatge. De qualque manera, la Conselleria hauria de vetllar per assegurar aquesta coherència.

15. Hem d'indicar que segons l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 19 d'abril de 2011 per la qual es regulen l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de la Direcció General de Política Lingüística, i el procediment per obtenir-la (BOIB núm. 69, de 10 de maig), els alumnes en possessió del títol de batxiller obtingut a partir del curs 2011-2012 a les Illes Balears podran homologar els seus estudis de llengua catalana amb el certificat de nivell B2 de coneixements generals si la qualificació de l'assignatura de llengua catalana i literatura de segon de batxillerat és de 5, 6 o 7, o amb el certificat de nivell C1 si la qualificació és de 8, 9 o 10, sempre que compleixin una sèrie de requisits com ara que hagin cursat la matèria de llengua catalana i literatura a l'ESO i al batxillerat en centres de les Illes Balears en què l'ús de la llengua catalana, com a llengua d'ensenyament, arribi a la meitat del còmput horari com a mínim (és a dir, a centres en què es compleixi el que estableix el Decret 92/1997, conegut vulgarment com a *decret de mínims*) i que mai no hagin tengut exempció de l'avaluació de llengua catalana.

Serà interessant de veure com s'avalua si els alumnes han rebut com a mínim la meitat del seu còmput horari en català, ja que realment és difícil de fer, i si realment es compleix després el que diu l'ordre.

de Formació del Professorat, si no volen perdre un any fent aquesta formació, per la qual cosa seria convenient que la UIB pogués oferir-los aquesta formació, ja sigui a través d'assignatures de lliure configuració o precisament a través del reciclatge.

Per tant, els destinataris dels cursos de reciclatge hauran de ser els graduats en educació infantil o primària que hagin fet els seus estudis en altres universitats, i els graduats en altres especialitats que puguin fer de professors a l'ensenyament secundari i que hagin fet el Màster de Formació del Professorat en altres universitats o que, si volen fer-lo a la UIB, hagin homologat els seus estudis de llengua catalana de batxiller només amb el nivell B2.

De fet, en aquests moments, des de l'ICE hem col·laborat amb la Conselleria d'Educació i Cultura en la redacció d'una nova ordre de reciclatge que preveu efectivament la possibilitat que els cursos no s'adrecin només a llicenciats, diplomats o graduats, sinó que també els puguin cursar alumnes a punt d'acabar el seu grau, precisament per facilitar-los el fet que en acabar-lo es puguin matricular sense més dilacions en el Màster de Formació del Professorat.

Un altre aspecte que també preveu aquest esborrany d'ordre és la creació d'un nou certificat de capacitació per a l'ensenyament a l'educació infantil de zero a tres anys, el qual aniria destinat als tècnics superiors en educació infantil o persones amb titulacions equivalents acadèmicament o professionalment. Per obtenir aquest certificat esmentat les persones haurien de tenir el nivell B2 de coneixements de llengua catalana i cursar una assignatura de llengua i cultura popular, l'objectiu principal de la qual seria dotar els futurs docents d'aquesta etapa educativa dels recursos (endevalles, onomatopeies, embarbussaments, cançonetes populars, cantarelles, rituals d'atenció, etc.) i les estratègies metodològiques necessaris per apropar els infants a la llengua i la cultura de les Illes Balears de manera lúdica i adequada a les primeres edats.

Els altres dos certificats de capacitació (a l'educació infantil i primària, i a l'educació secundària) no canvien substancialment en aquest esborrany de nova ordre. El pla d'estudis per a l'obtenció d'aquests dos certificats és similar al que es feia fins ara, tot i que s'ha actualitzat la referència als nivells de coneixements generals de llengua catalana arran del fet que la Direcció General de Política Lingüística del Go-

vern de les Illes Balears hagi modificat els nivells de què expedeix certificació per adaptar-los als que estableix el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar i avaluar* (MECR), document que pretén establir unes bases comunes per a l'elaboració de programes de llengües i per a la validació de nivells de coneixement (cf. Consell d'Europa 2001).

En el que sí que aquesta nova ordre canvia és en l'organització dels cursos, ja que l'adaptació dels ensenyaments universitaris a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), conegut vulgarment com a Pla de Bolonya, obliga a un canvi metodològic per afavorir més el treball per competències. Així, els diferents mòduls i assignatures s'organitzen en crèdits (dos per a l'assignatura de llengua i cultura popular, per a la de didàctica de la llengua catalana, per als seminaris i per a tots els mòduls en què es divideix l'assignatura de medi social i cultural; i vuit per a tots els nivells de coneixements de llengua), corresponents a vint-i-cinc hores de feina dels alumnes, set de les quals corresponen a docència directa i la resta a feina individual de l'alumne fora de l'aula.

Així mateix, el disseny curricular de les diferents assignatures i mòduls, que ha d'aparèixer com a annex a la nova ordre, s'ha actualitzat, i s'ha incorporat una prova oral, en totes les assignatures i mòduls que no corresponen a les de coneixements de llengua, per comprovar la fluïdesa en l'expressió dels alumnes.

Una de les feines que queda pendent des de la coordinació dels cursos és aprofitar les noves tecnologies de la informació i la comunicació per enriquir i diversificar els recursos didàctics i les possibilitats formatives. Tot i que en la nova ordre se segueix preveient dues modalitats de matrícula (cursos oficials, amb assistència obligatòria, i proves lliures), s'ha de planificar l'oferta d'assignatures a través del campus extens, és a dir, a distància. D'aquesta manera s'afavorirà que assignatures o mòduls que tenen poca matrícula en illes com Formentera, amb poca població, o com Menorca, on segurament la major part del professorat ja està reciclat, puguin impartir-se des del campus virtual. Aquesta possibilitat ja s'ha experimentat, de manera bastant satisfactòria, en una assignatura durant els cursos 2009-2010 i 2010-2011. En aquest sentit, la professora de l'assignatura de metodologia general de l'ensenyament de la llengua catalana va preparar un material per tal que els seus alumnes poguessin seguir el curs de manera no presencial. Per poder dur a terme qualsevol de les altres assignatures caldria que

també es preparassin materials adequats per tal de guiar el treball de l'alumne.

Més enllà de la formació lingüística inicial dels mestres i professors de les Illes, sembla que un àmbit d'actuació important per al reciclatge seria intentar assegurar que la qualitat del model lingüístic usat pels nostres mestres i professors sigui excel·lent. És cert que la major part del professorat ja disposa del certificat de capacitació per a l'ensenyament en llengua catalana a les aules de les Illes, però la docència requereix que el model que rep l'alumne sigui més que bo. Parlem del dret dels alumnes a rebre un ensenyament de qualitat; i la qualitat, atès que els continguts de l'ensenyament es vehiculen lingüísticament, passa sens dubte perquè els mestres i professors dels nostres centres siguin lingüísticament excel·lents: que dominin els diferents registres de la llengua, que en coneguin la normativa, que coneguin la terminologia de

la seva especialitat, que sàpiguen on resoldre els seus dubtes lingüístics i terminològics, que coneguin les convencions formals més usuals en l'elaboració de textos docents, etc. De fet, el reciclatge de català és una garantia que els alumnes dels nostres centres docents no universitaris podran rebre l'ensenyament en aquesta llengua, tant si és perquè la legislació hi obliga com si és perquè els pares ho demanen en cas que la legislació canviï.

Hem vist, doncs, que encara queda futur per als cursos de reciclatge i que els camins a recórrer poden ser diversos. No podem acabar aquestes línies sense fer esment que quan les escrivim som en una situació d'impàs. Després d'unes eleccions locals i autonòmiques, es perfila el canvi de govern. Serà la voluntat del govern entrant qui donarà resposta als dubtes sobre el futur del reciclatge.

#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Consell d'Europa (2001). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra; Departaments de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Dols, A.; Fuster, G.; & Oliver, M. F. (2000). La competència lingüística dels docents: un dret dels alumnes. *A I Congrés de Llengua i Ensenyament a Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Oliver, M. F. (1996). La docència en llengua catalana: Professors reciclats i pràctica professional. *L'Arc*, 2, 39-43.
- Sbert, M.; Vives, M.; & Oliver, M.F. (2000). Situación actual de la enseñanza bilingüe en las Islas Baleares. A M. Siguan Soler (Coord.), *La educación bilingüe: veinte años del seminario sobre lenguas y educación*, pp. 33 - 58. Barcelona: Horsori.

Per citar aquest article:

Abrines Llabrés, B. (2011). El reciclatge de català a les Illes Balears: repàs al seu passat, al present i a les perspectives de futur. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 140-148. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art12.pdf>

## La formació a distància en el programa de formació permanent del professorat a les Illes Balears

La formación a distancia en el programa de formación permanente del profesorado en las Islas Baleares

Distance learning in the continuing teacher training programme in the Balearic Islands

Juan Martínez González, [juanmar@educacio.caib.es](mailto:juanmar@educacio.caib.es)

Tomeu Mascaró Soler, [bmascaro@dginnova.caib.es](mailto:bmascaro@dginnova.caib.es)

Manuel Rivera Ruiz, [mrivera@educacio.caib.es](mailto:mrivera@educacio.caib.es)

Equip coordinador de la Formació a Distància (FaD). Servei de Formació Permanent del Professorat.

### Resum

S'exposen els entorns virtuals d'aprenentatge i les aplicacions web 2.0 utilitzades per l'equip de formació a distància (FaD) de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears. En primer lloc, es fa un recorregut històric vers les aplicacions utilitzades. En segon lloc, s'aporten dades estadístiques respecte a l'oferta formativa i el nombre d'alumnes participants. Seguidament, es comenten els indicadors utilitzats per a l'avaluació dels continguts dels cursos. Finalment, es recullen les impressions dels tutors i tutores de FaD, les quals pretenen determinar la direcció que hauria de prendre la FaD en el futur.

### Paraules clau:

Formació a distància, aplicacions informàtiques, dades estadístiques.

### Resumen

Se exponen los entornos virtuales de aprendizaje y las aplicaciones web 2.0 utilizadas por el equipo de formación a distancia (FaD) de la Consejería de Edu-

cación de las Islas Baleares. En primer lugar, se hace un recorrido histórico en cuanto a las aplicaciones utilizadas. En segundo lugar, se aportan datos estadísticos respecto a la oferta formativa y el número de alumnos participantes. Seguidamente, se comentan los indicadores utilizados para la evaluación de los contenidos de los cursos. Finalmente, se recogen las impresiones de los tutores y tutoras de FaD, las cuales pretenden determinar la dirección que debería tomar la FaD en el futuro.

### Palabras clave

Formación a distancia, aplicaciones informáticas, datos estadísticos.

### Abstract

This paper describes the virtual learning environments and Web 2.0 applications used by the distance learning team (FaD) of the Balearic Ministry of Education. First, the history of the applications used is reviewed. Second, statistical data are provided on the training available and number of students involved. The paper then goes on to discuss the indicators used



to evaluate course contents. And lastly, it describes the impressions of several FaD tutors, which aim to determine the direction the FaD should take in the future.

## Keywords

Distance learning, computer applications, statistical data.

## 1. INTRODUCCIÓ

Els entorns virtuals d'aprenentatge (EVA) són sistemes informàtics basats en la web que fan possible la distribució i la recuperació de material formatiu en diversos formats. Aquests sistemes permeten la interacció entre els participants de manera síncrona i asíncrona, ja que tots tenen implementades eines de fòrum, xat, correu electrònic, missatgeria instantània... A més, el sistema facilita el seguiment de l'activitat dels participants amb una sèrie d'eines d'avaluació.

Durant els darrers anys, aquests sistemes EVA han tengut una evolució espectacular (paral·lela a la de l'anomenada web 2.0) fins a arribar a la situació actual, en què poques persones relacionades amb el món educatiu desconeixen l'entorn Moodle (acrònim de *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* o entorn modular d'aprenentatge dinàmic orientat a objectes), el LMS (*Learning Management System* o sistema de gestió de cursos) de codi lliure, basat en les teories del constructivisme, desenvolupat per Martin Dougiamas, que és el que actualment fa servir el programa de formació a distància de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears.

## 2. ALGUNES FITES IMPORTANTS

### 2.1. ELS INICIS

Podem situar el punt de partida de la modalitat de formació «a distància» del programa de formació permanent del professorat en el curs 1999-2000, a les portes del canvi de mil·lenni amb un pilot que es va desenvolupar en un entorn Java facilitat per la Direcció General de Tecnologia del Govern de les Illes Balears. Concretament va ser la realització del curs anomenat «Aprofundiment en les TIC» durant els mesos d'abril i maig de l'any 2000. Els destinataris d'aquest curs eren cent professors i professores de les Illes amb coneixements inicials en la utilització de la tecnologia.

D'aquest curs inicial es va derivar la proposta d'un programa pilot dins el pla de formació per al curs 2000-2001 així com el disseny i l'elaboració del material per al curs de tutoria telemàtica, primer curs de formació de formadors en línia i que va suposar una primera passa cap a la unificació de criteris. Aquest programa pilot es va desenvolupar en l'entorn WebCT, a partir del setembre de 2000, i va tenir 655 participacions, 32 de les quals corresponen al primer curs de tutoria telemàtica. És significatiu constatar que ja en el primer esborrany del programa pilot es feia referència al *Lifelong Learning* (aprenentatge continu al llarg de tota la vida), a la redefinició de l'espai físic mitjançant les TIC i a la necessitat d'una renovació metodològica. En aquest primer informe ja es parlava de la necessitat de «planificar una formació a distància que a la llarga possibiliti una formació col·laborativa i autònoma del professorat (...) A més, les TIC possibiliten un canvi en l'enfocament de la formació, ja que permeten que el protagonisme se centri més en l'alumne i no tant en el formador, i en l'aprenentatge més que en l'ensenyament.» (Isabel Amengual i Antoni Morante, Informe sobre el programa pilot de formació a distància, maig de 2000). Podem dir que aquesta filosofia, tot i que encara, avui en dia, es presenta com a innovadora, ja es troba al nostre ADN.

### 2.2 ENS MUDAM A MOODLE

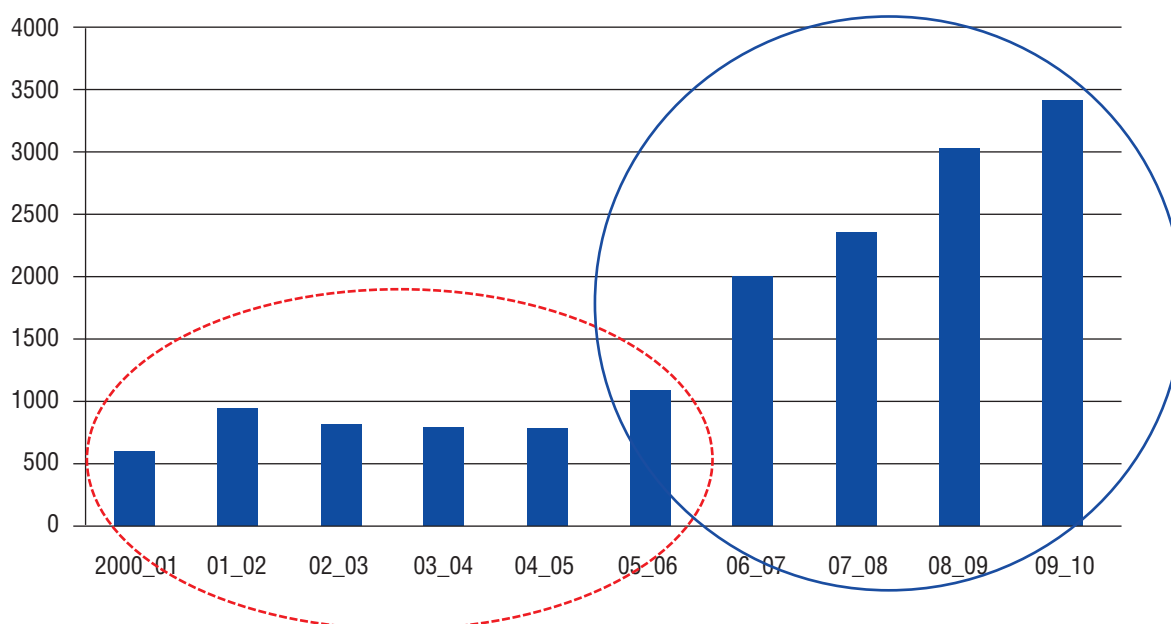
El curs 2005-2006 havíem assolit la fita de les 175 activitats de formació, amb un total de 3.888 participacions de 1.887 professors i professores diferents. El programa de formació a distància, ja plenament integrat en el programa de formació del Servei de Formació Permanent del Professorat (SFPP), s'havia anat orientant cap al programari lliure, i s'havia anat ampliant l'oferta formativa. Durant el curs anterior s'havia preparat aquesta migració, en primer lloc decidint on aniríem –Moodle o Claroline– i a continuació adequant els cursos que ja teníem al nou format i preparant programes d'aprenentatge tant per als participants com per als tutors i tutores.

Iniciàvem, doncs, una nova etapa que, des d'una fonamentació ferma, introduïa importants reflexions sobre els tipus de continguts i el que podríem anomenar *filosofia Ubuntu* relativa a la reutilització dels materials de formació i les produccions derivades d'aquesta activitat i de la col·laboració en entorns lliures. Va ser, com podem veure al gràfic, un període de creixement constant.

d'altres àmbits també han elaborat material per als cursos a distància que també han tutoritzat com una activitat més del seu programa de treball ordinari.

Precisament, i tornant al gràfic, aquests cursos obligatoris per als funcionaris i per als interins són, en part, causants de la pujada espectacular d'aquesta segona etapa de la nostra història. I diem que *en part* perquè

## Professorat participant a cursos de FaD



Gràfic 1. Professorat participant als cursos de FaD.

Al final d'aquesta etapa, s'havien dissenyat 60 cursos, 50 continuaven totalment operatius i 26 provenien de les dues edicions del concurs d'elaboració de materials per a la formació a distància, convocats els cursos 2006-2007 i 2008-2009.

En aquest punt es fa necessari mencionar la col·laboració dels CEP en el programa de formació a distància. Pràcticament, tota la xarxa d'assessors i assessores han participat com a tutors/tutores en el programa, especialment a partir de la introducció dels cursos de formació per als funcionaris en pràctiques i per als interins novells. Els assessors i les assessores TIC dels CEP, a més de la coordinació d'aquests cursos de funcionaris i interins, tutoritzen anualment un curs del programa propi de FaD (programa de formació a distància). A més, alguns assessors i assessores

la majoria de participants en aquests cursos obligatoris es fidelitzen al programa FaD. Tot i això, també pensam que el continu creixement de participació té unes altres motivacions, com podrien ser la popularització del programa, que ultrapassa l'àmbit que alguns encara s'entesten a anomenar «secta TIC», l'augment i la varietat de l'oferta formativa, fonamentalment pel que fa als continguts i no pas a les modalitats formatives, que ara per ara encara se centren en el format curs, i l'interès creixent del professorat per la tecnologia aplicada a l'educació, especialment l'anomenada web 2.0. Actualment, l'oferta en aquest camp és una de les més demandades pel professorat participant.

*Durant aquest període, i de manera gradual, també hem començat a ampliar l'oferta d'activitats de formació encam-*

*inades a la transferència a l'aula, bé a través de cursos en què es pot reflexionar sobre la manera com es pot innovar mitjançant la tecnologia, bé a través de cursos per crear materials formatius d'aplicació directa a l'aula com poden ser les miniunitats didàctiques (MUD) o els diccionaris audio-visuals.*

### 2.3. BÉ, PERÒ, I LA CLIENTELA, QUÈ EN PENSA?

El programa de FaD realitza tres convocatòries anuals, una per trimestre. La durada de les activitats és aproximadament de dos mesos i, en acabar cada una, els participants han d'emplenar el corresponent formulari d'avaluació. Amb els resultats d'aquests qüestionaris i la valoració dels corresponents tutors i tutores, l'equip de coordinació elabora una memòria de cada una de les activitats.

S'avaluen una sèrie d'aspectes, que són:

1. El disseny i l'organització: objectius, continguts, metodologia, temporalització...
2. L'entorn de formació: entorn Moodle, disseny del lloc, eines de comunicació...
3. Els materials del curs: seqüenciació dels continguts, suficiència i claredat de la informació, adequació als diferents ritmes d'aprenentatge, gradació...
4. La tutoria: rapidesa, atenció personalitzada, claredat de les respostes, empatia...

Aquests aspectes es valoren numèricament, assignant-hi una nota entre 1 i 5 i de manera qualitativa amb la possibilitat d'expressar els comentaris que es troben adients. Aquests comentaris lliures es recullen en les diferents memòries i són la base, si cal, per introduir les reformes oportunes.

Els resultats que hem anat obtenint, des del punt de vista numèric, arriben a un 4,19 (sobre 5), la nota més baixa, a l'apartat de materials dels cursos; un 4,28 pel que fa al disseny i l'organització; un 4,32 pel que fa a l'entorn de formació i un 4,72 de mitjana global per a la tutoria. En qualsevol cas, sempre per damunt del notable, però, si hi ha una estrella, aquesta és la tutoria, que assoleix una mitjana d'excel·lent, la qual cosa evidencia que, si podem considerar que el programa de FaD de les Balears és un èxit, aquest èxit, en una part molt important, és responsabilitat d'aquests do-

cents que fan de tutors i tutores i que volen compartir els seus coneixements amb els companys.

### 2.4. ENS DESVIRTUALITZAM

El final del curs 2009-2010 potser també marcà una fita important en el desenvolupament del programa de FaD a les nostres illes. Els dies 1 i 2 de juliol de 2010 es va celebrar la primera trobada de tutors de FaD. El que, en principi, havia de ser una trobada de caire més aviat festiu, va acabar convertint-se en un fòrum de profundes reflexions entorn de la formació de formadors en línia, tant en la fase presencial com en la prèvia mantinguda a l'entorn Moodle. En aquesta fase es varen constituir grups de discussió entorn d'una sèrie de temàtiques com ara l'avaluació, el foment del treball col·laboratiu als cursos de FaD, els materials de formació de FaD, l'aplicació a l'aula dels continguts treballats als cursos de FaD, els protocols d'actuació de la tutoria i els requisits per a la participació en els cursos de FaD o el mateix entorn de formació, el Moodle.

Aquí tothom va poder dir-hi la seva, i la veritat és que els tutors de FaD es varen comprometre i varen aportar reflexions molt pensades i, gràcies a aquesta feina, a les aportacions d'experiències concretes i a l'aportació d'especialistes externs, es varen poder elaborar, a tall de conclusió, una sèrie de punts, camins oberts per on hauria de transitar la FaD en el futur.

Aquests punts es concreten de la manera següent:

- De la formació en què l'eix són els continguts cap a la formació en què l'eix siguin les activitats.
- Des dels materials PDF cap als materials com a conjunt de recursos ordenats.
- Des de les activitats per avaluar els docents cap a les activitats pensades per ser compartides i reutilitzades.
- De metodologies individualitzades cap a metodologies col·laboratives.
- Des de les activitats genèriques cap a les activitats generalitzades i transferibles a l'acció docent.
- Des dels cursos centrats en eines als usos contextualitzats d'aquestes eines.
- Des de l'avaluació centrada en els resultats cap a l'avaluació centrada en els processos.
- Des de l'avaluació única del tutor cap a l'avalu-

ació amb diferents actors: autoavaluació, coavaluació.

- Del format curs cap a altres formats (seminaris, grups de treball...) en què s'apregui fent i que tinguin una implicació directa amb la pràctica docent dels participants.

Aquest, que no és decàleg però quasi, marca la direc-

ció i ja, durant el present curs, s'han realitzat activitats que intenten evolucionar cap a aquestes altres maneres de concebre la formació de formadors en línia. Ha estat el començament d'un camí cap a la propera fita, on suposam que s'haurà estabilitzat la corba de creixement quantitatiu en un replà, però on podrem presentar un creixement qualitatiu en la contínua recerca del més adient per fer realitat la innovació tan necessària en el món educatiu.

Per citar aquest article:

Martínez González, J.; Mascaró Soler, T.; & Rivera Ruiz, M. (2011). La formació a distància en el programa de formació permanent del professorat a les Illes Balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 149-153. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art13.pdf>

## *Formació de formadors*





## **Programa de formació de formadors: cap a la professionalització dels assessors de formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears**

**Programa de formación de formadores: hacia la profesionalización de los asesores de formación permanente del profesorado no universitario de las Islas Baleares**

**Teacher training programme: towards the professionalisation of evaluators of ongoing non-university teacher training in the Balearic Islands**

**Margalida Barceló i Taberner**, [mbarcelo@dginnova.caib.es](mailto:mbarcelo@dginnova.caib.es)

Cap de Servei de Formació Permanent del Professorat de la Conselleria d'Educació i Cultura i codirectora dels cursos d'*Expert universitari en formació de formadors*.

**Miquel F. Oliver Trobat**, [m.oliver@uib.es](mailto:m.oliver@uib.es)

Professor de la Universitat de les Illes Balears i i codirector dels cursos d' *Expert universitari en formació de formadors*.

**Carme Pinya Medina**, [carme.pinya@uib.es](mailto:carme.pinya@uib.es)

Responsable de l'Àrea de Formació Permanent de Professorat Universitari de l'Institut de Ciències de l'Educació i coordinadora dels cursos d'*Expert universitari en formació de formadors*.

### **Resum**

Es presenta una descripció i anàlisi de l'experiència de formació permanent adreçada als formadors que integren la xarxa dels centres de professorat (CEP) a les Illes Balears. L'experiència cobra relleu ja que constitueix una primera proposta d'itinerari formatiu sòlid i professionalitzador dels assessors i assessores de formació del professorat no universitari des de 1989.

Es tracta d'un programa formatiu complex basat en la síntesi teòrico-pràctica i en la reflexió i la investigació sobre les seves pròpies intervencions d'assessorament, que ha capacitat els assessors i assessores en el desenvolupament de la seva tasca des d'una perspectiva global, reflexiva i de tutorització, en el marc d'un procés de millora.

L'article analitza l'itinerari formatiu i els continguts que s'han treballat al llarg de les accions formatives, les quals s'han articulat al voltant d'aquests grans

blocs: l'educació al segle XXI i la formació permanent del professorat, l'organització i la gestió de la formació, els professionals de la formació, els centres docents i la innovació pedagògica, el desenvolupament de competències interpersonals dels assessors i la didàctica de la intervenció assessora.

Es descriuen i analitzen els escenaris d'aprenentatge utilitzats i es realitza una avaluació de l'experiència a partir dels resultats de les metodologies i instruments utilitzats.

Les conclusions aporten informació sobre el disseny, el desenvolupament de l'actuació formativa i sobre la importància de l'experiència per a la professionalització dels assessors de formació del professorat.

### Paraules clau

Formació permanent del professorat, formació de formadors, assessor/assessora, intervenció assessora, professionalització, reflexió.

### Resumen

Se presenta la descripción y análisis de la experiencia de formación permanente dirigida a los formadores que integran la red de centros de profesorado (CEP) en las Illes Balears. La experiencia tiene relevancia por el hecho de ser una primera propuesta de itinerario formativo sólido y profesionalizador de los asesores i asesoras de formación del profesorado no universitario des de 1989.

Se trata de un programa formativo complejo basado en la síntesis teórico-práctica y en la reflexión y la investigación sobre sus propias intervenciones de asesoramiento, que ha capacitado a los asesores y asesoras en el desarrollo de su tarea desde una perspectiva global, reflexiva y de tutorización, en el marco de un proceso de mejora.

El artículo analiza el itinerario formativo y los contenidos que se han trabajado a lo largo de las acciones formativas que se han articulado alrededor de estos grandes bloques: la educación en el siglo XXI y la formación permanente del profesorado, la organización y la gestión de la formación, los profesionales de la formación, los centros docentes y la innovación pedagógica, el desarrollo de competencias interpersonales de los asesores y la didáctica de la intervención assessora.

Se describen y analizan los escenarios de aprendizaje utilizados y se realiza una evaluación de la experien-

cia a partir de los resultados de las metodologías e instrumentos utilizados.

Las conclusiones aportan información sobre el diseño, el desarrollo de la actuación formativa y sobre la importancia de la experiencia para la profesionalización de los asesores de formación del profesorado.

### Palabras clave

Formación permanente del profesorado, formación de formadores, asesor/asesora, intervención assessora, profesionalización, reflexión.

### Abstract

This paper presents the description and analysis of the experience of ongoing teacher training courses in the network of teacher training centres (CEP) in the Balearic Islands. This experience is relevant, because it has been a preliminary proposal to solidify training in order to enhance the professionalism of evaluators of non-university teacher training since 1989.

This complex training programme has been based on the synthesis of theory and practice and on reflection and research into the evaluators' own interventions that has trained evaluators to carry out their work from a global, reflective and mentoring perspective as part of the improvement process.

This article analyses the teaching itinerary and contents that have been worked on throughout the training actions, which have been developed in the following large blocks: education in the twenty-first century and on-going teacher training, organising and managing training, teacher trainers, teaching centres and pedagogical innovation, the development of evaluators' interpersonal competences and the didactics of the evaluation intervention. The learning settings used are described and analysed and an evaluation of the experience is conducted on the basis of the results of the methodologies and instruments used.

The conclusions provide information on the design and development of training actions and the importance of the experience in the professionalisation of teacher training evaluators.

### Keywords

On-going teacher training, teacher trainer, evaluators, evaluation intervention, professionalisation, reflection.

## 1. UNA PROFESSIONI DE CAMÍ CAP A L'EXPERTESA

### 1.1. EL CONTEXT PROFESSIONAL

La formació permanent del professorat (FPP) no universitari de les Illes Balears compta amb una estructura normativa i organitzativa sòlida, hereva de la creació, el 1984, dels Centres de Professorat (CEP), per part del Ministeri d'Educació i Cultura. Aquesta estructura actualment dóna resposta al precepte, marcat per la legislació educativa estatal, que disposa que la formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels mateixos centres (Llei orgànica 2/2006, cap. 2).

Durant més de 25 anys d'història, a les diferents comunitats autònomes, aquesta estructura ha anat incorporant canvis de nom i, en alguns casos, també canvis de funcions. A les Illes Balears, amb l'assumpció de competències educatives des de l'any 1998, es va consolidar i es va començar a ampliar i regular la xarxa de CEP existent.

Els assessors de formació permanent treballen com a part de l'equip pedagògic d'aquests centres, que venen definits a la normativa vigent com a centres per a la formació del professorat de centres públics i privats concertats de les Illes Balears en exercici, tant d'ensenyaments de règim general com d'ensenyaments especials. Segons l'esmentat decret la seva raó de ser és promoure el desenvolupament professional del professorat per mitjà de la dinamització de la seva formació permanent contextualitzada en la pràctica professional. Entre les seves funcions, la normativa (Decret 68/2001) també marca les següents:

- Col·laborar amb els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.
- Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent del seu àmbit d'actuació territorial d'acord amb les directrius del Pla de formació permanent del professorat vigent i del SFPP.
- Assumir les tasques de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i

també realitzar l'execució, el seguiment i l'avaluació de les activitats programades.

- Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit.
- Assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general per a la millora de la seva pràctica docent per mitjà de la formació permanent.
- Facilitar un servei de documentació com a suport per a la formació permanent.

### 1.2. CAL QUE EL NOM FACI LA COSA I L'HÀBIT AL MONJO

A la literatura especialitzada en formació del professorat hi trobarem diversos noms per designar les persones que treballen a l'equip pedagògic dels CEP: formador de formadors, formador del professorat, assessors docents, assessors de formació del professorat, etc. La normativa de les Illes Balears els dóna el nom d'"assessors i assessores de formació" (Decret 68/2001), "assessors i assessores de formació permanent" i també "professorat assessor" (Ordre de dia 27 de gener de 2009).

La normativa vigent dota de caràcter d'òrgan col·legiat l'equip pedagògic de cada CEP i regula l'accés a les places de treball d'assessor de formació permanent (Ordre de dia 27 de gener de 2009), de manera que aquests llocs de treball s'han de cobrir en comissió de serveis per docents d'ensenyament no universitari, funcionaris de carrera en servei actiu en centres educatius públics de les Illes Balears, a través d'una convocatòria de concurs públic de mèrits. S'estableixen dos tipus d'assessors de formació, els que treballen a jornada exclusiva en els CEP i els que hi treballen a jornada compartida amb la tasca docent al seu centre.

S'estableix també la tipologia d'assessories que hi pot haver en relació a etapes educatives (Infantil, Primària, Secundària i Formació professional) i àmbits temàtics més transversals (Atenció a la diversitat i Tecnologies de la informació i la comunicació) o bé línies emergents d'interès educatiu o necessitats del sistema (Llengües estrangeres i altres d'especialitats

o perfils necessaris d'acord amb el Pla de formació vigent). Així mateix esmenta que encara que els assessors de formació permanent siguin especialistes en alguna àrea, matèria o etapa educativa, han d'atendre la seva tasca assessora des d'una perspectiva interdisciplinària i globalitzadora.

S'esmenten les següents funcions (Decret 68/2001) dels assessors i assessores de formació:

- a. Participar en els processos de detecció de necessitats formatives.
- b. Assessorar i donar suport als centres docents de l'àmbit del centre de professorat en matèria de formació permanent, d'acord amb el que estableixen els plans i programes de l'administració educativa.
- c. Realitzar tasques d'assessorament a equips de professorat en els centres educatius.
- d. Assumir les tasques d'organització, gestió, execució, seguiment i avaluació de les activitats formatives pròpies de la seva assessoria i de totes aquelles que determini la direcció del centre d'acord amb la proposta de l'equip pedagògic.
- e. Participar en els programes específics de formació permanent que estableixi la direcció general competent.
- f. Col·laborar en l'organització general del centre de professorat.
- g. Treballar en equip amb la resta de les assessories del seu centre de professorat per tal de millorar la pròpia formació i per dotar de coherència l'activitat formativa del centre de professorat.

A aquestes funcions operatives cal que hi afegim que per dinamitzar la formació permanent, amb la finalitat de millorar la pràctica docent, els centres del professorat necessitaran professionals amb les següents competències:

#### Competències personals:

- ha de ser una persona flexible, adaptable, amb habilitats socials com empatia, assertivitat, il·lusió, capacitat de lideratge i compromís;
- ha de tenir capacitat d'organització, de generar recursos i de treballar en equip;
- ha de mostrar una actitud receptiva i interès per

aprendre i millorar la seva formació personal.

#### Competències professionals:

- ha de ser capaç de dinamitzar, de clarificar, estructurar i ordenar les idees del grup;
- ha d'ajudar a la construcció del coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica docent mitjançant metodologies que incloguin la negociació i l'acompanyament;
- ha de ser competent per fer recerca, extreure informació, analitzar, recapitular i sintetitzar;
- ha de ser capaç d'impulsar processos innovadors, de projectar-los i compartir-los amb altres centres i ajudar a fer públiques les bones pràctiques;
- ha de tenir competència comunicativa i competència digital.

El sistema educatiu de les Illes Balears, com els sistemes educatius de tots els països, ha sofert els últims decennis profundes transformacions que reflecteixen els canvis socials esdevinguts. Precisament en períodes de canvi l'exercici de la funció docent ha d'estar associat a la formació permanent i al desenvolupament professional, capaç d'engrescar persones i grups vers projectes innovadors, des del diagnòstic realista del punt de partida, d'una part, i, des de l'altra, amb la vista posada en l'horitzó ideal on voldríem arribar. L'existència d'una professió lligada a l'assessorament docent és, doncs, més necessària que mai.

En parlar de *professió* se sol entendre que es parla d'un grup de competències que les persones desenvolupen en un lloc de treball determinat i pel qual necessiten complir uns requisits o demostrar una formació o una experiència determinada. Així els diccionaris (Diccionari de la llengua catalana) defineixen *professió* com a "una ocupació que hom exerceix públicament" i *ocupació* com a "una activitat per a l'exercici de la qual una persona ha estat formada i de la qual sol viure". Si parlem de *grup professional* la ciència terminològica ens indica que es tracta d'un "conjunt unitari d'aptituds professionals, titulacions i continguts generals d'una activitat laboral, que constitueix un sistema de classificació professional" (TERMCAT).

Finalment, la ciència epistemològica ens porta a definir *professionalització* des dels següents indicadors (Fernández Pérez, 2003, p. 2).



- a. Comporta tenir un saber específic no trivial de certa complexitat i dificultat de domini que distingeix els membres d'una professió dels que no la poden exercir perquè no tenen aquest saber específic.
- b. Desenvolupar un progrés continu de caràcter tècnic en relació als canvis i necessitats requerits en funció del servei que ha de satisfer la professió.
- c. Partir d'una fonamentació crítica i científica en la qual es recolza i que possibilita, a la vegada, el progrés tècnic que s'hagi de dur a terme.
- d. El professional ha de poder tenir una auto percepció nítida i satisfactòria sobre la seva professió.
- e. Comptar amb un nivell d'institucionalització determinat dins dels paràmetres a l'ús dins l'entorn socioeconòmic en què es desenvolupa la professió (normativa, sistemes d'accés regulats, compensacions econòmiques i laborals, etc.).
- f. Tenir reconeixement social dels serveis efectuats en l'exercici de la professió en relació ponderada a altres professions.

No comentarem exhaustivament cada un d'aquests indicadors en relació al treball que fan els assessors de formació de les Illes Balears, però podem mantenir que ni les definicions esmentades, ni aquestes dimensions de la professionalització no s'ajusten del tot al cas de les persones que treballen als CEP. Per una banda, el sistema d'accés no requereix d'una formació inicial específica catalogada oficialment o acadèmicament, ni tampoc existeix una normativa que obligui l'administració a dur a terme un pla de formació inicial d'habilitació a un nou lloc de treball (indicador a); fins i tot, podem afegir que la formació permanent d'aquests professionals en exercici no està regulada (indicador b). Per l'altra, si bé es compta amb un cert nivell d'institucionalització, encara que incomplet (indicador e), és difícil tenir evidències de reconeixement social més o menys consolidades (indicador f) i, per tant, l'autopercepció professional no és del tot nítida ni, a vegades, satisfactòria, almenys des d'una valoració global, encara que podem parlar de graus de satisfacció des de perspectives més parcials.

Ens trobam doncs que l'administració regula la FFP, l'existència de centres de formació i les seves funcions

i organització i les funcions dels assessors de formació, entre altres aspectes importants, però no preveu cap sistema de formació específic per a l'exercici d'aquesta professió.

### 1.3. UNA NECESSITAT FORMATIVA PROCLAMADA

Tal com hem esmentat més amunt, els assessors i assessores de formació permanent que integren la xarxa de centres del professorat (CEP) a les Illes Balears provenen tots de la pràctica docent no universitària. Es tracta, doncs, d'un model de formació entre iguals; això vol dir que, encara que poden aportar experiència i habilitats docents, majoritàriament, arriben al lloc de feina sense cap formació prèvia que els habiliti específicament per a les tasques inherents a l'assessorament.

La complexitat de la formació permanent del professorat, exigeix de professionals formats i amb molts recursos al seu abast. El professorat que passa a exercir tasques d'assessorament en formació mereix, doncs, una atenció formativa específica. L'experiència docent els dona credibilitat, però alhora que desenvolupen la tasca assessora han d'anar formant-se, perquè probablement els manquen els sabers específics o saber contextualitzar-los. És una tasca d'aprenentatge permanent que ha de ser potenciada i recolzada amb accions formatives corresponents a un itinerari formatiu adient.

A les Illes Balears, des que existeixen les competències estatutàries en educació (1989), no s'havien realitzat plans específics de formació de formadors que contemplassin tot el ventall de necessitats formatives per exercir aquesta tasca. Era una necessitat formativa proclamada per totes les persones que actualment treballen als CEP o que hi han treballat durant aquest període; de fet, sempre s'ha fet referència a la manca de formació especialitzada com un dels motius d'insatisfacció sobre la seva situació laboral i l'exercici de la seva tasca. Per això, des de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació i Cultura, en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, s'ha promogut i finançat el programa formatiu que ara analitzam per millorar la xarxa de formació del professorat.



#### 1.4. NECESSITATS DOCENTS I OBJECTIUS DE L'ACTUACIÓ FORMATIVA

La finalitat d'aquest itinerari formatiu especialitzat és facilitar la capacitat necessària per a desenvolupar les tasques dels assessors de formació des d'una perspectiva global, reflexiva i de tutorització externa en el marc d'un procés de millora. El fet que la majoria dels assistents als cursos fossin assessors en exercici amb tasques majoritàriament emmarcades en la gestió i la formació transmissiva va motivar que en el disseny de la formació es fes especial menció en la reflexió de la pròpia pràctica per tal d'analitzar i potenciar el possible canvi des de l'orientació acadèmica a la pràctica reflexiva.

Aquesta actuació formativa ha estat concebuda com un espai d'intensa participació i interacció, on la reflexió teòrica sobre la realitat i les urgències de la realitat davant la teoria facilitessin una necessària síntesi teoria-pràctica, ja que la complexitat de la formació permanent del professorat exigeix de professionals ben formats i amb molts recursos al seu abast.

Tant en el disseny com en el desenvolupament i avaluació del programa formatiu ens hem basat en el caràcter pluridisciplinar dels problemes que han d'afrontar els formadors i les respostes globals que han de donar. D'acord amb això, i a partir de De Blignières i Deret (1991) dissenyarem un dispositiu de formació amb una doble finalitat:

- a. Formar un grup de persones en l'exercici de les competències que siguin clau per a la seva tasca de formació de formadors.
- b. Identificar i establir les noves competències exigides per l'evolució de la seva pràctica.

Per aconseguir aquestes finalitats, hem cregut convenient incorporar la vessant d'«investigació» sobre la pròpia acció. La selecció dels mòduls, els temes i la seqüenciació de la formació ha obeït a aquesta perspectiva, que d'altra banda, ha considerat el grup de participants com a subjecte i com a agent de formació mitjançant l'anàlisi, l'observació i la reflexió sobre la seva pròpia pràctica. El treball individual, en petit grup i en gran grup així com l'activitat tutorial han constituït l'estructura metodològica del curs.

D'acord amb això, els objectius de l'acció formativa que s'ha realitzat han estat els següents:

1. Comprendre els vincles existents entre les polítiques educatives i la formació del professorat de tots els nivells del sistema educatiu.
2. Interpretar la formació del professorat com element clau de la qualitat de l'educació.
3. Conèixer els models i els recursos formatius del professorat de les Illes Balears.
4. Adquirir destreses i millorar les competències personals i professionals per a desenvolupar la tasca assessora.
5. Analitzar la relació entre els objectius de la formació i els diferents tipus d'intervencions formatives.
6. Conèixer, analitzar i valorar diverses modalitats i estratègies diverses en la formació del professorat.
7. Conèixer teories, models, estratègies i instruments d'intervenció assessora.
8. Analitzar les funcions de la intervenció assessora als centres educatius.
9. Aprendre a estructurar i avaluar processos de canvi, assessorar-ne el seu desenvolupament i la seva implantació.
10. Aprendre a desenvolupar estratègies de planificació i d'intervenció en l'àmbit de la formació.

## 2. EL REPTE D'UN PROGRAMA FORMATIU COMPLEX

### 2.1. ITINERARI NOU I DESTINATARIS AMB EQUIPATGES DIVERSOS

En tractar-se d'una primera experiència després de més de dues dècades sense haver duit a terme cap programa formatiu, no es va adreçar només al professorat que accedia per primer cop al lloc de treball d'assessor o assessora de formació, sinó que, des de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat, es va facilitar, gestionar i finançar la inscripció de totes les persones que treballaven a la xarxa de

CEP de les Illes Balears en el moment de l'inici dels diferents cursos que s'havien programat.<sup>1</sup> Així l'oferta dels cursos de postgrau s'adreça a les 61 persones que el curs 2008-2009 treballen als equips pedagògics dels CEP de les Illes Balears i durant el curs següent a les 62 persones que hi treballen. Té caràcter de voluntària, encara que altament recomanada per part del Servei de Formació Permanent del Professorat.

Ens trobàvem, doncs, amb persones amb més de 15 anys com a assessors de formació en un CEP i persones que acabaven d'entrar. A més, s'ha de destacar que també es va facilitar que els directors i directores de CEP poguessin participar d'aquest itinerari formatiu, encara que seria desitjable que poguessin optar

per una proposta més especialitzada a les seves funcions.

Aquesta diversitat de destinataris quant a bagatge i experiència professional va condicionar, d'entrada, la programació de continguts i les expectatives de la direcció del programa formatiu envers l'abast de l'assoliment dels objectius, així com les expectatives dels assistents. Aquest va ser un dels reptes més interessants a què vàrem haver d'enfrontar-nos com a dissenyadors del programa de continguts i de la metodologia d'aprenentatge.

L'itinerari formatiu consta de diferents fases i garanteix que tots els membres dels equips pedagògics tenen una oferta formativa adient:

Període	Modalitat formativa	Destinataris
Curs 2008-2009	I Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari en formació de formadors</i>	Professorat assessor que treballava als equips pedagògics dels CEP de les Illes Balears (61 persones). Assessors tècnics docents del Servei de Formació Permanent del Professorat. Altres professionals externs de l'àmbit de l'educació formal i no formal.
Curs 2009-2010	I Curs de formació permanent de curta durada (30 hores): <i>Formació de formadors</i>	Professorat assessor que s'incorpora per primera vegada a un equip pedagògic d'un CEP (11 persones). Assessors tècnics docents del Servei de Formació Permanent del Professorat i d'altres serveis administratius docents. Altres professionals docents de l'àmbit d'educació d'adults.
	II Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari de formació de formadors en la intervenció en centres</i>	Professorat assessor que treballava als equips pedagògics dels CEP de les Illes Balears (62 persones). Altres professionals externs de l'àmbit de l'educació formal i no formal.
Curs 2010-2011	II Curs de formació permanent de curta durada (38 hores): <i>Formació de formadors. Iniciació</i>	Professorat assessor que s'incorpora per primera vegada a un equip pedagògic d'un CEP (11 persones). Assessors tècnics docents del Servei de Formació Permanent del Professorat i d'altres serveis administratius docents.
	Seminari de formadors de formadors a cada CEP sobre la transferència de la formació rebuda pels equips pedagògics (continuarà durant el primer trimestre del curs 2011-2012).	Professorat assessor que treballa a cada equip pedagògic dels CEP de les Illes Balears.

1. S'ha d'esmentar que, per les característiques de la modalitat de curs de postgrau universitari, un determinat percentatge de places es varen oferir a altres professionals externs a la xarxa de formació, encara que el nombre de participants no fou rellevant.

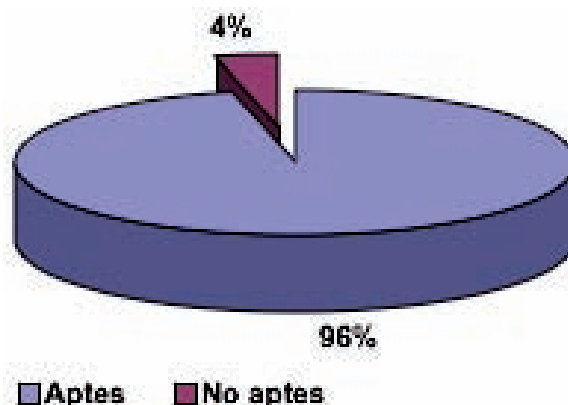
Els cursos de formació de curta durada, que proposen un programa que selecciona alguns dels continguts més rellevants dels cursos de postgrau, neixen com a una urgència i necessitat de l'administració per poder incorporar els assessors novells a la seva tasca als equips pedagògics dels CEP, davant la impossibilitat pressupostària de fer una nova edició de l'oferta de postgrau universitari cada curs escolar. Així, a cada curs de curta durada destinat als assessors novells hi ha hagut 11 persones cada any, que corresponen a les noves incorporacions al conjunt dels CEP, en ser aquesta una formació considerada obligatòria pel Servei de Formació Permanent del Professorat.

A més d'aquest itinerari formatiu que ara exposam, a cada CEP i col·lectivament com a xarxa de formació, s'han duit a terme altres activitats formatives pels equips pedagògics en relació a la intervenció en centres per a la formació sobre competències bàsiques, pràctica reflexiva, desenvolupament curricular i avaluació dels aprenentatges, entre d'altres de caire més específic per assessories determinades i sota la forma de diferents modalitats formatives no universitàries.

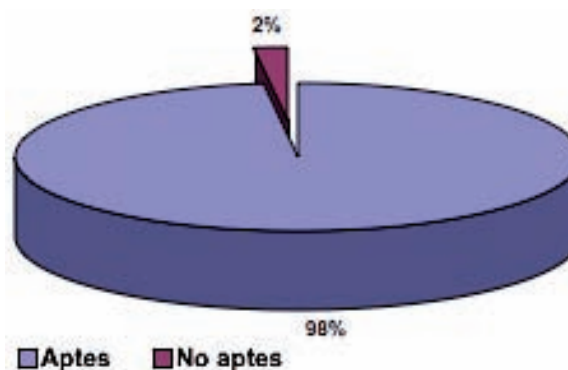
## 2.2. ALTA PARTICIPACIÓ I ACREDITACIÓ QUALITATIVA

Tot i que l'accés als cursos de postgrau estava obert a qualsevol persona, llicenciada o diplomada universitària amb experiència en el camp de la formació, un 94,9% del total d'alumnat apte a les diferents fases de l'itinerari formatiu va formar part del col·lectiu de treballadors docents dels Centres de Professorat de les Illes Balears. Aquesta alta participació implica que un 77,04% durant el curs 2008-2009 (47 persones) i un 82,25%, durant el curs 2009-2010 (51 persones) del total dels assessors i assessores de les Illes Balears han rebut una formació específica per al desenvolupament de la seva feina com a assessors i assessores. Situació que marca un abans i després quant a l'augment de la qualitat del sistema formatiu de les Illes Balears i, conseqüentment, del sistema educatiu en general.

A continuació es presenten les estadístiques de matrícula, aptes i no aptes dels dos cursos d'Expert Universitari:



Gràfic 1. Distribució d'aptes i no aptes de l'alumnat matriculat al Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors (I)



Gràfic 2. Distribució d'aptes i no aptes de l'alumnat matriculat al Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en centres (II).

Com s'ha pogut observar a les dades presentades, els percentatges d'aptes han estat molt elevats, donada la gran implicació i motivació dels assistents, situació que serà comentada en apartats posteriors.

Les persones que han superat els cursos satisfactòriament han tingut accés a les acreditacions corresponents, que han estat diferents segons si han seguit totalment o parcial l'itinerari formatiu. Vegem les diferents possibilitats d'acreditació a continuació:

Titulació prèvia	Modalitat formativa	Títol expedit
Diplomatura Llicenciatura	I Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari en formació de formadors</i>	Expert Universitari / Experta Universitària
Diplomatura Llicenciatura	II Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari de formació de formadors en la intervenció en centres</i>	Expert Universitari / Experta Universitària
I Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari en formació de formadors</i>	II Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari de formació de formadors en la intervenció en centres</i>	Especialista Universitari / Especialista Universitària
Diplomatura Llicenciatura	Curs (30 hores): <i>Formació de Formadors</i>	Reconeixement d'hores de formació permanent del professorat
Diplomatura Llicenciatura	Curs (38 hores): <i>Formació de Formadors. Iniciació</i>	Reconeixement d'hores de formació permanent del professorat
Diplomatura Llicenciatura	Seminari: <i>Treball en equip al CEP: transferència i impacte</i>	Reconeixement d'hores de formació permanent del professorat

Cal destacar que els títols que s'han expedit són títols propis de la Universitat de les Illes Balears. Els cursos de formació permanent i el seminari són reconeguts per la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

### 2.3. UNA INVERSIÓ EN CAPITAL CULTURAL

Qualsevol acció formativa de qualitat ha d'anar acompanyada, necessàriament, d'una alta inversió de recursos materials, humans i econòmics; i les accions formatives plantejades amb anterioritat no han estat una excepció.

La Conselleria d'Educació i Cultura, a través de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat, va signar un conveni l'any 2008, l'any 2009 i l'any 2010 amb la UIB per gestionar a través de l'ICE aquest itinerari formatiu i altres actuacions en un programa compartit i pel qual aportava els recursos econòmics. Paral·lelament també ha destinat recursos econòmics per les despeses originades pels trasllats i allotjaments a Palma dels participants dels CEP de les illes de Formentera, Menorca i Eivissa.

Els pressuposts assignats a les diferents accions formatives de formació de formadors es poden explicar sota aquests conceptes:

a. Costos directes: direcció, docència i avaluació de l'alumnat

- b. Costos no docents: coordinació, assegurança de l'alumnat, material didàctic, material fungible, desplaçaments del professorat, despeses de representació i publicitat.
- c. Desplaçament i allotjament a Palma dels participants dels CEP de les illes de Formentera, Menorca i Eivissa, en les sessions conjuntes (18 persones el primer curs d'expert i 19, el segon; 4 pel primer curs de formació de curta durada i 2 pel segon).

El pressupost total destinat a aquest itinerari formatiu ha estat de 94.460 € i es desglossa de la manera següent segons les actuacions formatives:

Actuació formativa	a+b	c
<i>Expert universitari en formació de formadors</i>	26.000€	15.000 €
<i>Expert universitari de formació de formadors en la intervenció en centres</i>	32.000€	12.000 €
Curs: <i>Formació de Formadors (I)</i>	2.000€	1.440 €
Curs: <i>Formació de Formadors. Iniciació (II)</i>	2.000€	720€
Seminari: <i>Treball en equip al CEP: transferència i impacte</i>	3.300€	
<b>Total</b>	<b>65.300</b>	<b>29.160€</b>

## 2.4. PROGRAMES DELS CURSOS: PROFESSORAT, CONTINGUTS I TEMPORALITZACIÓ

Analitzarem les actuacions formatives centrals<sup>2</sup> d'aquest itinerari a partir de quatre factors comuns: continguts agrupats per mòduls, metodologia, professorat i temporalització.

### 2.4.1. I Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors

Aquest curs d'expert es presenta com a una primera fase de formació per al curs 2008-2009, amb continguts i objectius de caràcter més generals en relació amb la tasca assessora. A l'hora de programar-lo ja es preveu una segona fase durant el curs 2009-2010 amb més incidència sobre l'assessorament a equips docents de centres i la innovació i autonomia educatives, així com una tercera amb el perfeccionament de modalitats e-learning i blended learning<sup>3</sup>. La previsió d'aquestes dues fases posteriors és rellevant ja que determina el punt de partida de l'itinerari.

Els continguts s'estructuren al voltant de tres mòduls, amb els respectius continguts:

**MÒDUL I.** L'educació al segle XXI i la formació permanent del professorat. Els continguts tractats són: el sistema educatiu actual, la formació permanent del professorat, l'aprenentatge adult i les competències docents. També dintre d'aquest mòdul, per qüestions de temporalitat s'hi inclou un taller sobre la carpeta docent, una estratègia metodològica de gran utilitat per a la reflexió i que a més serà una de les eines d'avaluació del curs.

**MÒDUL II.** Organització i gestió de la formació. Quatre grans eixos que s'estructuren per nivells de concreció: aspectes generals de la gestió de la formació, detecció de necessitats formatives, plans i programes i en darrer terme tot allò relacionat amb el disseny curricular, desenvolupament i avaluació d'intervencions formatives.

**MÒDUL III.** Els professionals de la formació: perfils i competències professionals dels actors de la forma-

ció. Aquest darrer mòdul se situa dintre de la perspectiva de la professió assessora i de les competències, eines i recursos necessaris per a desenvolupar aquesta tasca de la manera més eficaç possible: les competències interpersonals i la gestió emocional; estratègies i tècniques de comunicació oral; lideratge, coordinació i tutorització; dinàmiques de grup i gestió del temps. Per qüestions temporals, també s'inclou dintre d'aquest mòdul el treball pràctic del curs.

Aspectes metodològics:

- Temes presencials: un especialista en la temàtica exposa les directrius actuals en la matèria, proposa activitats pràctiques presencials i facilita informació per aprofundir posteriorment en la temàtica treballada.
- Temes *on line*: un especialista en la temàtica presentarà un material de formació *on line* que inclourà la revisió teòrica de la matèria així com una proposta d'una activitat pràctica que l'alumnat haurà de lliurar al seu tutor en finalitzar el mòdul.
- Tutories: Cada alumne/a tindrà un tutor que farà el seu seguiment al llarg del curs i corregirà les activitats dels temes *on line* i les carpetes d'aprenentatge. Les tutories es podran realitzar de forma presencial (els dies de sessions del curs) i de forma *on line* a través de l'aula virtual.
- Sessions de reflexió dels mòduls: cada un dels mòduls finalitza amb una sessió de reflexió tractada com un espai comú per compartir i reflexionar sobre els aprenentatges desenvolupats al llarg de cada un dels mòduls. Aquestes sessions han estat guiades per part de la direcció del curs, tot i que el pes de la sessió ha recaigut realment en l'alumnat. Es treballa mitjançant diverses dinàmiques (petit grup, gran grup...). L'alumnat a partir d'aquesta sessió elabora una reflexió personal que haurà d'incloure a la Carpeta d'aprenentatge.
- Treball pràctic sobre la pròpia intervenció: l'alumnat, distribuït en parelles, realitza un treball d'intervenció formativa, d'avaluació de la intervenció i d'assessorament entre iguals.

2. No s'exposen aquí els programes dels cursos de curta durada. S'han dissenyat prenent com a referència els continguts i ponents del I Curs d'Expert, amb la simplificació pertinent respecte la durada.

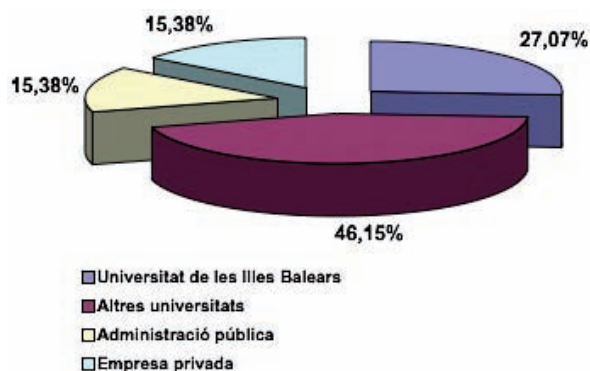
3. Aquesta tercera fase no s'ha pogut començar fins al maig del 2011, moment de la redacció d'aquest article. Ha pres la forma d'un curs en línia de 60 hores amb acreditació de reconeixement com a formació del professorat. S'ha organitzat des del Servei de Formació Permanent del Professorat en col·laboració amb la UOC.



- Carpeta d'aprenentatge: recopilació i recull dels treballs obligatoris o d'ampliació i de les reflexions realitzades durant el curs.

El seguiment i l'avaluació es realitzen a partir de tutories individuals per a l'aula virtual, grups de treball compartit i fòrums d'opinió i reflexió, a més de sessions d'avaluació compartida al final de cada mòdul i de la carpeta d'aprenentatge individual.

Pel que fa al professorat del curs, volem destacar la quantitat i qualitat de professorat expert amb què hem comptat i la gran satisfacció que han mostrat, en general, els assistents respecte a aquest aspecte. El total de professorat del curs ha estat de 13 professors i professores. A continuació, vegem un resum estadístic del tipus de professorat amb què hem comptat al curs:



Gràfic 3: Procedència del professorat del curs

Respecte a la temporalització del curs, aquest ha tengut una durada total de 119 hores de formació, de les quals, 17 hores, han estat dedicades al treball de pràctiques. Aquest curs ha tengut lloc durant l'any acadèmic 2008-2009.

#### 2.4.2. II Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres

Si la primera fase fou de caràcter més general, aquest curs constitueix una segona fase de formació amb continguts i objectius amb més incidència sobre l'assessorament a equips docents de centres i la innovació i autonomia educatives.

Els mòduls i continguts varen ser distribuïts de la manera següent:

**MÒDUL I.** Els centres docents i la innovació pedagògica. Al llarg d'aquest mòdul es varen tractar continguts com: fases del procés innovador, paper dels assessors i assessores com a motors de canvi, rol de l'assessor/ assessora i del formador/ formadora, el centre docent com a context innovador, la consolidació de l'itinerari formatiu i la transferència i impacte de la formació a l'aula.

**MÒDUL II.** Desenvolupament de les competències interpersonals de l'assessor o assessora. En aquest mòdul es varen treballar tot un seguit de competències interpersonals: autoconeixement, autoestima, autogestió, empatia, assertivitat, dinàmica de grups, resolució de conflictes, tècniques de comunicació oral i cooperació i col·laboració.

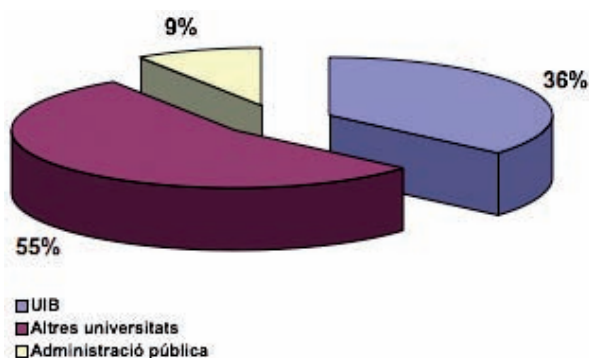
**MÒDUL III.** Didàctica de la intervenció assessora. Aquest mòdul va incidir en estratègies metodològiques de la pràctica reflexiva, tècniques i instruments d'avaluació i autoavaluació.

**MÒDUL IV.** Pràctiques. L'alumnat, distribuït en grups de tres persones, ha de realitzar una pràctica (amb una durada total de 33 h. incloses les reunions i sessions de preparació i reflexió) en el marc d'una intervenció assessora. Aquest mòdul és el que proposa un vertader treball d'autoavaluació i d'avaluació compartida entre els membres del grup i des del qual es poden recollir els coneixements adquirits en els anteriors.

La metodologia del curs coincideix, en gran part, amb les estratègies emprades en el curs anteriorment explicat, respecte de les característiques de les sessions presencials i dels temes *on line*; encara que en aquesta ocasió es va treballar des de l'autoavaluació en el cas dels temes *on line*. Les sessions de reflexió es tractaren des de la perspectiva de la pràctica reflexiva tenint en compte l'autoanàlisi, el contrast i la re-descripció de la pràctica.

L'avaluació final del curs es realitza a través de la Carpeta d'aprenentatge, que en aquesta ocasió és grupal i coincideix amb el grup de la fase de pràctiques. Es tracta d'una recopilació i recull de les reflexions realitzades durant el curs i durant les pràctiques i les autocorreccions de les activitats individuals dels temes *e-learning*. Finalment el procés es recull pel grup en un Pòster que serà compartit en una darrera sessió de posada en comú del treball realitzat.

El professorat del curs pertany a tres grans àmbits: professorat de la Universitat de les Illes Balears, professorat d'altres universitats espanyoles i personal de l'administració pública. La seva representació al curs s'expressa mitjançant el següent gràfic:



Gràfic 4. Procedència del professorat del curs

La durada total d'aquest curs ha estat de 109 hores, de les quals 30 s'han dedicat a les pràctiques. Aquesta activitat formativa s'ha realitzat durant el curs acadèmic 2009-2010.

#### 2.4.3. SEMINARI: TREBALL EN EQUIP AL CEP: TRANSFERÈNCIA I IMPACTE

Per tal de donar continuïtat a aquest seguit d'activitats formatives aquest curs acadèmic s'ha dissenyat un Seminari de formació, que té com a destinataris tots els equips pedagògics del Centres de Professorat de les Illes Balears.

Els objectius d'aquest seminari són:

- Facilitar la reflexió sobre el procés de formació rebut per part dels assessors dels CEP i sobre la transferència al seu lloc de treball.
- Potenciar el treball col·laboratiu de tot l'equip d'assessors a partir del disseny d'un model formatiu comú.
- Iniciar el disseny d'estratègies de treball en equip i de formació entre iguals en el marc del projecte de CEP.

- Avaluar el nivell de transferència i impacte de la formació rebuda sobre la tasca professional.

Per tal d'aconseguir-los es farà un recorregut sobre els continguts següents:

- La transferència de la formació rebuda aquests darrers anys.
- El treball col·laboratiu. Estratègies de treball en equip.
- Models de formació comuns.
- Valoració de la transferència i de l'impacte de la formació rebuda en el context professional.

Pel que fa a la metodologia, una part de l'activitat formativa es treballarà a través d'un entorn virtual d'aprenentatge i una altra en diverses sessions presencials, en les quals es potenciarà la reflexió, el debat i la construcció de coneixement compartit per part dels assistents.

Les persones que dinamitzen aquest Seminari són professorat de la Universitat de les Illes Balears, que ha compartit diferents sessions amb els assessors i assessores al llarg de les diferents fases formatives abans esmentades.

Cal esmentar que, a l'hora de redactar aquest article, aquest seminari està en procés de desenvolupament i que, per tant, encara no podem treure conclusions al respecte.

### 3. ESCENARIS D'APRENTATGE COMPARTIT

L'experiència formativa que presentam ha comptat amb tres escenaris d'aprenentatge compartit: (a) sessions presencials (amb presentacions teoricopràctiques i sessions de reflexió); (b) aula virtual (que tenia com a elements destacats les presentacions teoricopràctiques i els fòrums de debat); i (c) pràctica reflexiva (formada per dues activitats: assessorament entre iguals i anàlisi de la intervenció assessora).

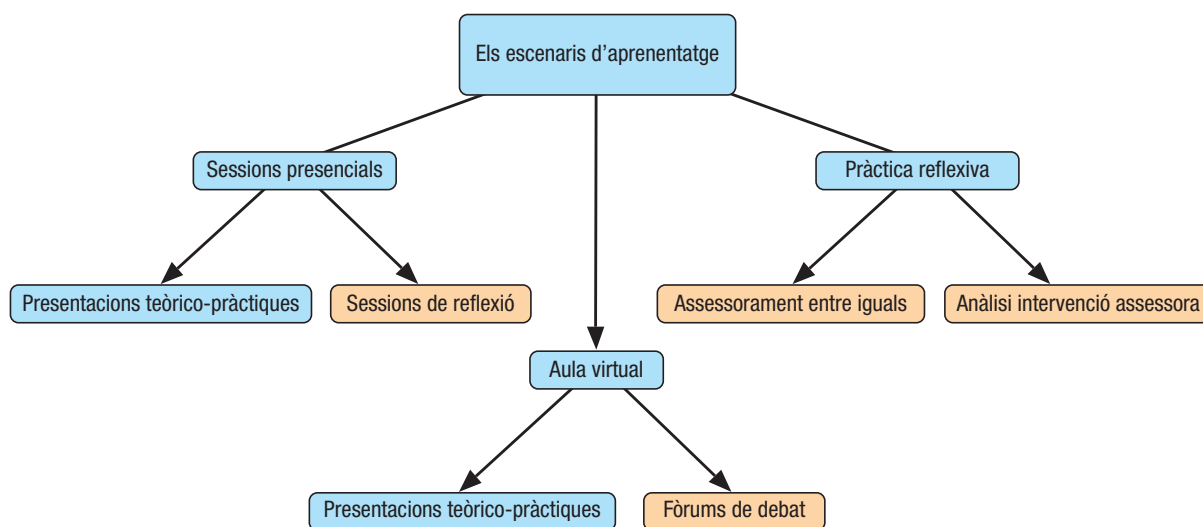


Figura 1. Els escenaris d'aprenentatge.

A continuació analitzarem totes les accions formatives incloses en cada un dels tres escenaris a excepció de les presentacions teòricopràctiques.

### 3.1. LA PRÀCTICA REFLEXIVA

La pràctica reflexiva en el marc del present projecte formatiu s'ha concretat en dues accions: assessorament entre iguals i anàlisi de la intervenció assessora.

#### 3.1.1 ASSESSORAMENT ENTRE IGUALS

L'activitat d'assessorament entre iguals es va realitzar durant el primer any de formació (2008-09), amb una durada de 8 hores comptabilitzades a la planificació del curs.

L'alumnat, distribuït en parelles o excepcionalment en equips de tres persones<sup>4</sup>, va realitzar un treball d'intervenció formativa, d'avaluació de la intervenció i d'assessorament entre iguals.

Un membre de la parella o dos membres de l'equip de tres persones varen assumir el paper d'observadors i després el d'assessors per tal de millorar el rol professional de la persona que havia fet la intervenció formativa, en el marc d'una situació real. La intervenció formativa fou preparada per la persona que va realitzar aquesta tasca i l'eina d'observació fou preparada

per la persona o persones observadores a partir dels materials que es posaren al seu abast a l'aula virtual i els que ells mateixos cregueren convenient utilitzar.

Posteriorment a la realització de la intervenció/observació es va realitzar una sessió d'assessorament entre iguals. D'aquesta manera podem dividir l'activitat en tres moments fonamentals:

- Preobservació: els participants preparen les intervencions formatives i les observacions a realitzar (instruments i recursos). És fonamental la reunió de tots els implicats per tal de fixar els aspectes previs a l'observació.
- Intervenció-Observació: es realitza la intervenció i la seva observació d'acord amb les pautes prèviament establertes.
- Postobservació, l'assessorament entre iguals: els participants es reuneixen per analitzar les conclusions de l'observació i comunicar als intervinents les pautes de millora.

Les sessions d'assessorament entre iguals (postobservació) han estat valorades positivament pels participants els quals destaquen els avantatges del diàleg que es produeix en la sessió front a altres sistemes avaluatius pautats per plantilles tancades:

4. De cara a evitar opinions esbiaixades es va recomanar que cada grup comptés amb dues persones observadores.

*“(…) el que hem constatat, és que es pot millorar a partir de l’observació i els comentaris d’un altre, que aquests comentaris són necessaris perquè cada persona pugui explicar allò que vol aconseguir o quins són els aspectes que cal remarcar. Entenem que, tot plegat, no es pot fer amb una graella pautada, el diàleg és molt important per avançar conjuntament, és el motor de qualsevol aprenentatge” (Grup de treball del CEP-A)<sup>5</sup>*

Així mateix els participants en el curs destaquen la importància del clima que s’ha de crear a l’hora de realitzar la sessió d’assessorament, ja que facilita la comunicació:

*“La persona observada s’ha de sentir còmoda amb les persones observadores, tranquil·la sobre els objectius que marquen l’observació. Les persones observadores s’han de sentir també lliures davant el fet de comunicar allò observat, còmodes a l’hora de fer el traspàs de la informació i a l’hora d’interrogar sobre els aspectes que no han quedat del tot clars. Alhora, totes les parts implicades han de compartir que la tasca es fa per aconseguir una millora en la seva formació” (Grup de treball del CEP-A)*

Finalment els participants elaboraren un document final del treball on hi havien de figurar les aplicacions a la millora del rol professional. Aquest document com a mínim havia de constar dels següents apartats:

1. Desenvolupament de la sessió
2. Comportaments observats en la intervenció
3. Valoració dels instruments d’observació
4. Aplicacions a la millora del rol professional
5. Conclusions finals

En definitiva el treball d’observació entre iguals va esdevenir un element fonamental de reflexió compartida sobre la pròpia pràctica que va fer avançar al grup

en l’aplicació de metodologies reflexives d’assessorament:

*“El treball d’observació entre companys ens sembla útil per a millorar la tasca assessora, no tan sols de la persona observada, sinó també la dels observadors perquè facilita l’empatia i la reflexió sobre com hauria intervingut cadascú davant la mateixa situació. De fet, tots tres hem après a partir del procés realitzat, i, amb seguretat, hem après aspectes diferents perquè diferents eren els rols i diferents els camins d’aprenentatge” (Grup de treball del CEP-A)*

### 3.1.2. ANÀLISI DE LA INTERVENCIÓ ASSESSORA

Durant el segon any de formació (2009-10) es va realitzar un nou període de pràctica reflexiva amb una durada de 33 hores comptabilitzades a la planificació del curs. En aquesta ocasió l’objectiu era aprofundir en l’anàlisi de les intervencions assessores per tal de poder establir criteris de millora que ens facilitessin l’elaboració de propostes per a construir un model d’intervenció assessora als centres educatius de les Illes Balears.

És per això que la pràctica d’anàlisi de la intervenció assessora tenia com a elements fonamentals els següents:

1. Utilització d’instruments d’observació en profunditat (gravacions, entrevistes, relats ...).
2. Aplicació de metodologies de redescrípció de la pràctica (autoanàlisi, reflexió, contrast ...).<sup>6</sup>
3. Definició de propostes de millora professional amb un compromís ferm amb la tasca encomanada.
5. Establir pautes per a arribar a elaborar un model d’intervenció assessora als centres educatius.

5. Per tal de mantenir l’anonimat de les persones que han participat en els treballs que citam hem utilitzat una codificació alfabètica a partir dels grups de treball dels diversos CEP.

6. Esteve, O. (2004). Noves perspectives en la formació del professorat: cap a l’Aprentatge Reflexiu o “Aprendre a través de la Pràctica” (Exemplificat en el professorat de llengües). Àrea de Programes de Formació, Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Barcelona.

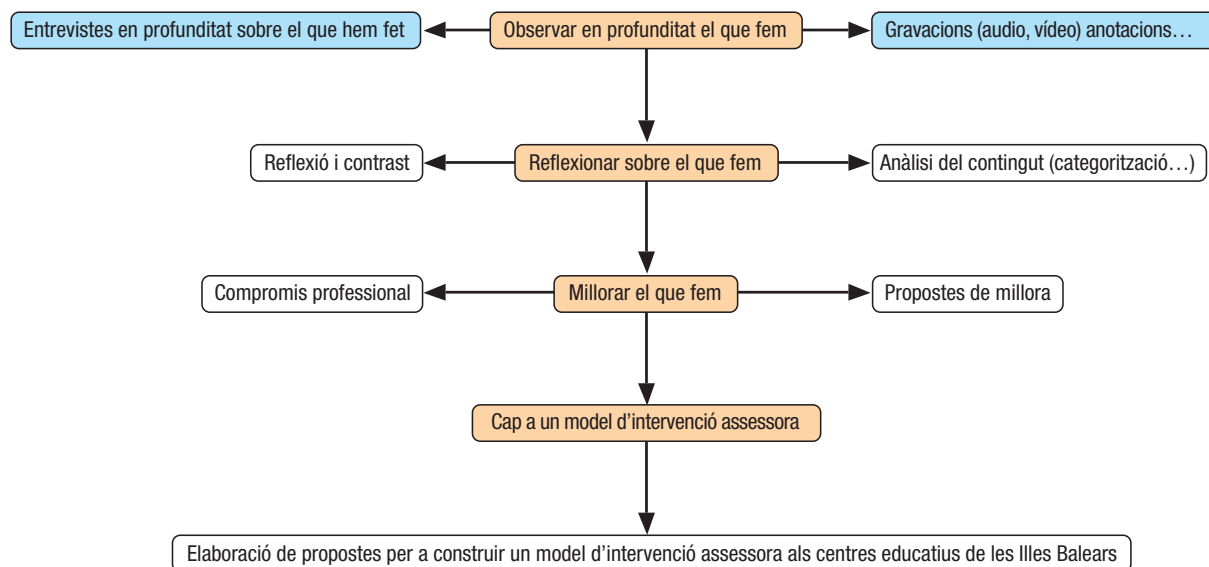


Figura 2. Anàlisi de la intervenció assessora.

El nivell d'aprofundiment exigít ha suposat un grau de dificultat important, però alhora ha suposat assolir un nivell de coneixement de la nostra pràctica des d'una mirada global:

*“Interpretar les narracions no ha estat un tasca fàcil; aviat vàrem veure que l'esmicolament era necessari i que aquest ens portava a la necessitat d'establir:*

- unes dimensions*
- unes categories que es podien incloure dins cada una d'aquestes dimensions*
- unes subcategories incloses dins les categories*

*Aquesta classificació ens havia de permetre aconseguir una mirada global a partir de les pistes, de les petjades deixades en els diferents relats, i, en conseqüència, facilitar la lectura general i la concreció de les conclusions.”*  
(Grup de treball del CEP-B)

A banda de la mirada dels altres, el contrast amb els referents teòrics ha estat un element fonamental per

a construir el model d'intervenció assessora:

*“Abordar un treball d'aquestes característiques ens ha fet establir una sèrie de referents teòrics que ens ajudessin a comprendre el nostre objecte d'estudi. El fet d'anar construint de manera conscient aquest marc conceptual ens dona, avui dia, molts arguments vàlids per a defensar i desenvolupar el nostre paper d'assessors. Aquests referents teòrics han de ser vius per tal d'anar-se enriquint. Alhora, dir que, hem utilitzat models explicatius que inicialment, des de la literatura, estaven centrats en l'escola, però que, a nosaltres ens han servit per comprendre i fonamentar el model d'intervenció assessora”* (Grup de treball del CEP-C)

Finalment hem de destacar que la construcció del model d'intervenció assessora ha suposat molt sovint fer un canvi radical amb les pautes d'actuació vigents actualment. És per això que la formació ha significat l'inici d'un procés de canvi com ho demostren les propostes dels models elaborats pels diversos grups de pràctiques, dels quals en fem un breu resum:



Tipus de competències	Competències	Exemplificacions a partir de les aportacions dels diversos grups de pràctiques dels cursos d'Expert Universitari
Competències personals: ha de ser una persona ...	... flexible, adaptable	[...] cal ser conscient que la posició actitudinal condicionarà la intervenció [...] <i>L'assessor, en la formació en centres, és un hoste del centre.</i> [...] possiblement, no tots els participants tendran la mateixa predisposició òptima i adequada [...] en aquest sentit ha d'estar preparat per enfrontar-ho emocionalment i racionalment.
	... amb habilitats socials com empatia, assertivitat, il·lusió	<i>La nostra percepció emocional condicionarà el principi i el desenvolupament de la sessió. Les diferents percepcions emocionals dels participants també condicionen el seu procés d'aprenentatge.</i> <i>Entre les múltiples i variades estratègies que ha de tenir un formador hi ha d'haver: l'humor (sempre amb mesura), motivar i animar als participants, ser positiu amb el que ells han fet, mostrar seguretat en el que diu i fa.</i> <i>L'assessor ha de controlar en tot moment els seus sentiments i emocions, evitant així que l'influeixin negativament en el desenvolupament o dinàmica de la intervenció i en la interacció amb els participants.</i> <i>Aconseguir un clima relaxat, obert, de participació i d'entesa depèn de molts factors, no només d'un bon guió, sinó d'unes actituds físiques i verbals adequades, estratègies d'escolta activa i de respecte cap a les opinions de l'altre.</i>
	... que mostri una actitud receptiva i interès per aprendre i millorar la seva formació personal	<i>Hem de formar-nos continuament per tal de poder donar resposta a les necessitats plantejades pels centres.</i> [...] no s'ha d'oblidar que tota pràctica té una teoria a darrera.
Competències professionals:	... amb capacitat de lideratge i compromís	[...] emprar el reforç positiu i generar un clima agradable: agrair la participació i l'esforç. <i>Un líder ha de tocar de peus a terra, estar per ajudar, per proporcionar valors, per aprendre constantment, per reinventar, per reconèixer la tasca dels col·laboradors i valorar-la i, sobre tot, guanyar-se la confiança.</i> <i>Els assessors de formació hem de voler, hem de valer i hem de ser reconeguts com a líders del grup. El lideratge és absolutament necessari perquè el grup funcioni.</i>
	... amb capacitat d'organització	<i>Dedicar temps a la planificació de la sessió de treball és guanyar-lo després i adquirir la seguretat suficient com per encarar les dificultats, els entrebancs, les resistències.</i> <i>L'horari constitueix un instrument imprescindible. És el reflex d'una sèrie de decisions i dades, conseqüència dels valors i prioritats del centre i dels participants i fruit d'un conjunt de compromisos adquirits.</i> [...] l'assessor ha de tenir suficient flexibilitat per variar-la si el desenvolupament de la sessió ho requereix. <i>Verificam que elegir bé l'espai, la idoneïtat del mobiliari i la disposició física del grup s'ha de tenir molt en compte.</i>
	... capaç de treballar en equip	<i>L'assessor ha de tenir en compte quin és l'auditori a qui es dirigeix, la seva estructura grupal, les seves normes internes, els líders, les relacions entre ells, la cohesió del grup, la motivació [...]</i> <i>Els assessors han de treballar en equip per planificar, per intervenir, per avaluar i coavaluar-se. S'han de cercar estratègies organitzatives que ho permetin sense suposar un augment exagerat del temps i dels esforços.</i> <i>El treball en equip és molt positiu dins la tasca assessora perquè ajuda a la millora individual i al treball col·lectiu.</i> [...] pensam que els assessoraments en parella donen molts més fruits que els individuals –sempre que hi hagi una bona compenetració entre els assessors- perquè les accions i les estratègies complementen una bon assessorament. <i>Pensam que la tasca d'assessorament entre iguals ajuda a millorar el coneixement i les destreses</i> [...] l'autoavaluació formàs part de la cultura assessora com un element per afavorir un canvi cap a la millora, però sempre des del respecte cap als assessors i amb la intenció de no jutjar sinó d'ajudar.
	ha de ser capaç de dinamitzar, de clarificar, estructurar i ordenar les idees del grup;	<i>És important que els participants parlin dels seus temors i dels seus dubtes, així com poder parlar de manera informal.</i> <i>Encara que la dinàmica de treball sigui grupal és important que l'assessor propiciï moments de feina i reflexió individual que després s'abocarà en el grup.</i> <i>L'assessora desenvolupa el tema a partir de les aportacions fetes pels assistents. [...] l'assessora es centri més bé en dinamitzar el grup i sintetitzar aquestes diferents idees, per tal de tenir-ne un ventall amb les quals poder treballar. [...] Quan la sessió acaba s'ha de fer una conclusió final i global del que ha estat la formació, recordant els objectius que se pretenien.</i> <i>Hi ha la necessitat com assessoria de seguir millorant la vessant dinamitzadora [...]</i>

... capaç de generar recursos	[...] <i>tenir uns coneixements clars dels continguts i pensar un bon disseny de la sessió que inclogui activitats atractives i interessants, recursos variats i estratègies per a les dificultats.</i> <i>El formador també ha de fer suggeriments, donar idees, mostrar possibilitats, demanar explicacions o precisions [...] per tal que els participants pugin millorar el que han elaborat.</i>
ha d'ajudar a la construcció del coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica docent mitjançant metodologies que incloguin la negociació i l'acompanyament	[...] <i>evidenciar que el professorat sap més del que creu.</i> <i>L'assessor ha de ser conscient de les resistències al canvi i aprendre a treballar amb aquestes.</i> <i>La informació no s'ha de presentar com a veritat absoluta i indiscutible.</i> <i>El formador ha de ser capaç de combinar distintes metodologies en una mateixa sessió, en funció dels objectius que té marcats i els continguts que vol treballar.</i> <i>És important respectar les decisions i la línia de treball que escull el centre a partir de les seves reflexions conjuntes [...]</i> <i>Capacitat per ajudar a que el procés de reflexió desemboqui en l'autonomia del docent respecte a la seva formació.</i>
ha de ser competent per fer recerca, extreure informació, analitzar, recapitular i sintetitzar	<i>Adquirir estratègies que agilitzin l'accés a la informació en quantitat, qualitat i sobretot en rapidesa, donat el creixent ritme a nivell social.</i> <i>Considerar com a fonamental el comptar amb diferents eines, recursos o canals per tal de millorar les intervencions a centres i, sobretot, per a la recollida i tractament d'informació.</i> <i>Aplicar les eines, recursos i canals útils per a l'autoreflexió que ens ajudi a progressar: observacions ajustades a les necessitats i les expectatives, explotació dels qüestionaris (i/o entrevistes) dels participants i del propi assessor [...]</i>
ha de ser capaç d'impulsar processos innovadors, de projectar-los compartint-los amb altres centres i ajudar a fer públiques les bones pràctiques;	<i>L'assessor ha de donar un missatge clar sobre les dificultats que hi ha inherents als processos d'innovació.</i> <i>Cal que l'assessor i el centre estableixin canals de comunicació.</i>
ha de tenir competència comunicativa	<i>Important en el procediment: l'ús de la pregunta. Cal reflexionar sobre el moment adequat i la manera adient de preguntar.</i> <i>Parlar a un grup és una tasca arriscada; cal tenir estratègies per treballar la comunicació oral i el llenguatge no verbal.</i>
i competència digital	<i>Els recursos informàtics són un bon suport a l'hora de fer una intervenció formativa però no cal que siguin exclusius.</i>

En la taula resum observem que en conjunt els assessors i assessores tenen molt en compte tot un conjunt de sabers relacionats amb el ser (valors i creences) tant intrapersonals com interpersonals. Pel que fa a les competències professionals s'esmenten les relacionades amb els sabers (teoricopràctics) dels formadors i el seu aprenentatge, com són els aspectes d'organització i gestió (lideratge, dinamització, capacitat d'organització, treball en equip), els sabers disciplinars i pedagògics (generar recursos, etc.) la innovació i la recerca (construcció del coneixement, recerca, etc.) i la comunicació (comunicació, tecnologies digitals, etc.). En la majoria dels casos les competències que es dedueixen de les aportacions dels formadors tenen un caire marcadament contextual, és a dir, relacionen els sabers amb la realitat del docent, amb allò que envolta el fet o acte formatiu.

És cert que no s'esmenten competències relacionades amb habilitats específiques dels formadors com po-

drien ser la detecció de necessitats, la planificació a llarg termini o d'itineraris, la implementació o l'avaluació, per posar alguns exemples. Possiblement es deu al fet de ser habilitats més relacionades amb les tasques més conegudes d'aquests professionals. Ara bé, el conjunt de competències personals i professionals recollides pels diversos grups, demostren un apropament important a un nou paradigma de formador, més proper a l'assessorament de procés i basat en la pràctica reflexiva.

### 3.2. ELS FÒRUMS DE DEBAT

El fòrum virtual és una eina de comunicació asíncrona que permet l'intercanvi de missatges entre l'alumnat i, entre aquests i el professorat sobre un tema en concret. Així se superen les limitacions del temps i l'espai, es facilita la lectura, el debat i l'opinió, es fomenten les comunicacions, l'aprenentatge cooperatiu i la cohesió del grup (Fuentes i Guillamón, 2006).

L'ús dels fòrums de discussió es justificada per Anderson i Kanuba (1997) de manera molt idònia quan afirmen que, com a participants en l'adquisició d'un concepte, el nostre coneixement pot ser ampliat per un procés d'interaccions amb diversitat, creant així una comunitat d'aprenents mitjançant el diàleg, en aquest cas virtual.

Pensem que el fòrum és una eina molt poderosa d'aprenentatge perquè permet emprar-ho en diferents moments: abans d'iniciar el procés d'aprenentatge per identificar coneixements previs, preconceptes o diferents actituds dels participants; durant el procés per afavorir la discussió i interacció i el treball col·laboratiu; i al final per donar suport als processos de síntesi i construcció del nou coneixement. En el nostre cas ha estat emprat sobretot amb l'objectiu d'afavorir la discussió i interacció i el treball col·laboratiu.

El fòrum ha estat present a totes les fases de les activitats formatives abans esmentades. Han estat iniciatives engegades, guiades i avaluades, sobretot, per part de la direcció de les activitats formatives. Existint qualche excepció en el cas d'algun ponent que ha liderat també debats a través de fòrums virtuals. Els fòrums virtuals han propiciat el debat sobre els propis itineraris formatius, el reconeixement administratiu de la formació permanent i les seves llums i ombres, les modalitats que consideraven més atractives i per quins motius, l'oferta formativa des d'entitats externes a l'administració i les pàgines web dels CEP de les Illes Balears com a eines de difusió i de comunicació amb el i del professorat.

La participació dels matriculats als debats proposats ha estat alta, la interacció entre ells també i, sobretot, s'ha generat i construït coneixement compartit, a més de promoure millores respecte a les competències del seu lloc de treball (pàgines web dels CEP, definició i característiques de modalitats, etc.). És a dir, se n'ha fet un ús eficaç que no s'ha limitat a complir amb les tasques preceptives sense fer referència a les intervencions anteriors, com pot passar amb l'ús d'aquesta eina. Cal destacar que la majoria d'assistents al curs ja havien liderat fòrums virtuals com a assessors i assessores i això ha facilitat l'assumpció del rol i el desenvolupament de la tasca.

### 3.3. LES SESSIONS DE REFLEXIÓ

D'acord amb la professora Olga Esteve (2004) pensem que no totes les pràctiques formatives existents

generen processos de reflexió autònoma per part dels assistents; aquesta és la premissa principal sobre la qual se sustenta la necessitat d'aquestes sessions de reflexió.

Les sessions de reflexió varen ser dissenyades i desenvolupades per als dos cursos d'expert i, conseqüentment al curs d'especialista, però no als dos cursos de curta durada, donada la seva temporalització.

Es va programar una sessió de reflexió a la finalització de cada un dels mòduls, ja que es considerava el moment ideal per al compliment dels objectius que ens proposam amb aquesta estratègia metodològica.

Les sessions de reflexió es varen dissenyar amb diferents objectius:

1. Establir un fil conductor del curs.
2. Ajudar a connectar els continguts que aporten els diferents ponents, que sovint solen ser de fora i sols desenvolupen sessions de 4 hores o 8 hores amb el grup.
3. Avaluar el desenvolupament del curs, la satisfacció de l'alumnat i l'assoliment d'objectius.
4. Guiar l'alumnat en el procés d'ensenyament – aprenentatge i donar suport al treball de pràctiques.
5. Propiciar l'aprenentatge entre iguals, la interacció entre l'alumnat i propiciar un clima de grup que permeti desenvolupar dinàmiques posteriors en properes sessions.
6. Explicitar determinats processos d'aprenentatge engegats a les diferents sessions, de manera que l'alumnat pren consciència dels aprenentatges realitzats.
7. Propiciar el descobriment de l'itinerari formatiu personal.
8. Realitzar un resum o síntesi del mòdul, afavorir un tancament i consolidació d'aprenentatges per part de l'alumnat.

Des de la perspectiva de la direcció i la coordinació dels cursos on es va emprar aquest escenari es planteja una alta satisfacció amb el desenvolupament d'aquestes sessions de reflexió i es consideren assolits els objectius inicials plantejats.

Una vegada recollida l'opinió de l'alumnat, hem de destacar que aquests valoren l'escenari com a molt útil i significatiu per tal de reposar i consolidar els continguts desenvolupats al llarg de les diferents sessions dels mòduls dels cursos.

## 4. AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

### 4.1. METODOLOGIA D'AVUACIÓ I INSTRUMENTS

A l'apartat *Escenaris d'aprenentatge* s'ha fet referència a diferents estratègies metodològiques utilitzades per a la construcció del coneixement. Aquestes estratègies impliquen també l'avaluació del procés d'aprenentatge i aporten instruments potents de recollida d'informació sobre aquest procés. La informació que s'ha recollit és prou extensa, però plantejar una anàlisi exhaustiva de com s'ha anat perfilant el procés d'avaluació, entès aquest com a procés formador, a través dels treballs individuals i de grup que han realitzat els participants, excediria l'abast d'aquest article.

Els agents de l'avaluació han estat els mateixos aprenents, acompanyats per la direcció i, en alguns casos, el professorat del curs. Ells han valorat el desenvolupament de la formació i les repercussions més importants en la seva concepció i en la seva pràctica docent. A grans trets podem parlar de dos processos d'avaluació:

- a. Avaluació puntual amb finalitat retroactiva. Ha servit per anar constatant les accions realitzades en relació als objectius pedagògics. S'han realitzat sessions de reflexió, de caràcter coavaluador, valoracions individualitzades sobre les sessions teòriques presencials i treballs puntuals individuals sobre temes teòrics concrets.
- b. Avaluació contínua. S'ha treballat amb instruments o propostes de treball que permetessin la regulació interactiva, com els fòrums de debat, aportacions individuals al grup, i la carpeta d'aprenentatge individual (amb possibilitat de fer-la pública per permetre la coavaluació) del primer curs. S'ha incidit més en el segon curs, ja que les activitats d'ensenyament-aprenentatge han integrat els procediments d'avaluació en grup. Tota la fase de pràctiques del segon curs s'ha d'entendre com a una fase de coavaluació formadora basada en la metodologia de l'Aprenentatge Basat en

Problemes (ABP) (Exley i Dennis, 2007) i un dels instruments centrals ha estat el Portafolis o Carpeta d'aprenentatge grupal.

Així el conjunt d'instruments emprats ha estat el següent:

- Qüestionari valoratiu de cada una de les sessions del curs, que recull informació respecte l'opinió dels participants quant a la sessió duta a terme amb un determinant ponent i tema. Es tracta d'un conjunt de preguntes tancades, amb possibilitat de resposta valorativa, seguint una escala Likert de 5 punts.
- Instruments diversos per les sessions de reflexió amb els participants: durant cada un dels cursos es realitzaren tres seminaris de valoració amb els participants (avaluació qualitativa).
- Portafolis docents elaborats pels alumnes. Una de les eines de qualificació del curs va consistir en l'elaboració d'una carpeta docent, on l'alumnat havia d'incloure una reflexió de cada una de les sessions dels ponents, així com un seguiment dels canvis introduïts arrel del curs, suggeriments i tots aquells aspectes que cadascun considerés necessari. L'anàlisi dels diversos portafolis ens ha permès detectar molts dels canvis introduïts pels participants bé en les seves concepcions, bé en la seva pràctica quotidiana. Cal destacar que s'han realitzat Portafolis individuals (I Curs d'Expert) i grupals (II Curs d'Expert).
- Pòster. Anàlisi dels períodes de pràctiques. En el II Curs d'Expert, aquest treball va ser presentat mitjançant un pòster en una trobada comú d'exposició i posterior reflexió sobre les experiències.

### 4.2. VALORACIÓ DELS PARTICIPANTS

En general els dos cursos han estat valorats de forma molt similar, encara que en algun ítem es valora més el primer que el segon (per exemple en l'apartat d'organització i documentació lliurada). Així i tot, la nota mitjana del primer curs és de 8 sobre 10 i la del segon és de 7,78. L'apartat més mal valorat ha estat el d'organització: un 20,95% dels assistents considera que ha estat regular, essent aquest el valor més alt de les valoracions negatives, un 60,2 % que ha estat bona i un 18,9% que ha estat molt bona. Per l'altre costat l'apartat més ben valorat ha estat el del professorat, amb



un 96% que el valoren com a molt bo o bo, i el de continguts, amb un 95% de participants que els consideren molt bons o bons.

## 5. CONCLUSIONS: UN PROGRAMA FORMATIU PER UNA PROFESSIÓ EMERGENT

### 5.1. LA PROFESSIONALITZACIÓ DELS ASSESSORS DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Aquest itinerari formatiu s'ha iniciat per contribuir d'una manera efectiva en la millora del sistema educatiu de les Illes Balears i, des d'aquesta perspectiva, s'ha posat l'èmfasi en la formació del col·lectiu d'assessors i assessores de formació que han de treballar al costat del professorat i els equips docents dels centres escolars en el seu desenvolupament professional lligat a la pràctica educativa. Ha estat, doncs, una iniciativa sòlida i proactiva quant a millora de la xarxa de formació de les Illes Balears i coherent amb el que marca la LOE i el Pla de formació permanent del professorat 2008-2012 de la Conselleria d'Educació i Cultura. Per la qual cosa consideram que, després d'haver valorat aquesta experiència, caldrà tenir en compte que:

1. El col·lectiu d'assessors i assessores de formació que treballen a la xarxa de CEP de les Illes Balears, després de més de dues dècades de manca de formació especialitzada, han tengut una oportunitat de desenvolupament professional i millora de la qualitat del sistema de formació del professorat, tal com pertoca al seu perfil. Aquesta iniciativa suposa una important inversió en capital cultural que indica que s'ha iniciat una política educativa rigorosa i coherent que ha de tenir continuïtat.
2. L'Administració educativa ha de preveure un sistema de formació específic per a l'exercici d'aquesta professió que contempli una fase de formació inicial habilitadora i una fase de formació permanent. Cal acabar d'institucionalitzar el perfil professionals dels assessors i assessores de formació: formació inicial, regulació dels sistemes d'accés de forma adient a aquesta formació i als requisits del lloc de treball, i reconeixement laboral d'aquesta professió emergent.
3. Aquesta experiència formativa estableix un punt de partida per consolidar vies de coordinació ins-

titucional amb la Universitat de les Illes Balears, com a entitat referent per a la formació de postgrau dels professionals de la docència en qualsevol dels seus àmbits especialitzats, com és aquest de la formació del professorat en exercici.

### 5.2. UN ITINERARI FORMATIU COMPLET I COHERENT

L'experiència duita a terme comporta una sèrie de reflexions sobre la idoneïtat del disseny d'aquesta proposta formativa que caldrà tenir en compte per a futures edicions o noves propostes:

1. Cal que s'estableixi un itinerari que tengui en compte l'entrada de nous professionals i la formació permanent dels que ja hi són, sense que això no menystengui la formació contextualitzada pels equips docents dels CEP, en el seu conjunt, ni la formació especialitzada per àmbits d'intervenció.
2. L'itinerari ha de preveure la reflexió sobre la idoneïtat de la formació rebuda, tal com s'està realitzant actualment a cada CEP amb un seminari de formació de formadors on s'analitza el procés de canvi iniciat així com la transferència de la formació al seu àmbit de treball i el compromís professional personal i grupal com a assessors.
3. Aquest itinerari ha de tenir en compte també la formació pels càrrecs directius del CEP, tant pel que fa a planificació i avaluació de la formació, a lideratge i dinamització d'equips, com a gestió documental pedagògica, administrativa i econòmica.

### 5.3. UN DISSENY DE QUALITAT

Aquest programa formatiu que s'ha duit a terme ha constituït un vertader repte per proporcionar una formació de qualitat que fos significativa per uns destinataris ben diversos, tant en bagatge professional com en anys d'experiència en l'exercici de l'assessorament docent. La complexitat augmentava si teníem en compte que la demanda volia satisfer també les exigències d'un Pla de formació permanent del professorat que tenia com a un dels seus objectius iniciar i consolidar un canvi de model en la formació: passar d'un model on predominava la transmissió a un altre on havia d'emergir amb força un model més lligat a la reflexió sobre la pràctica i la contextualització al centre docent i l'aula, la formació entre iguals i la ge-



neració i difusió de les bones pràctiques docents. Aquest era el repte i aquests eren alhora els incentius per la direcció i la coordinació del programa. Una primera anàlisi de l'experiència ens confirma que cal mantenir o incorporar els següents aspectes en un disseny de qualitat:

1. Les estratègies metodològiques que han tingut més impacte i transferència sobre la pràctica dels assessors i assessores han estat la pràctica reflexiva i el treball de pràctiques en intervenció assessora en grup.
2. Cal temporalitzar amb cura el treball individual i el treball en grup dels aprenents de forma que mantengui l'equilibri i la coherència necessària en relació als objectius d'aprenentatge i als continguts treballats.
3. S'ha de dissenyar amb rigor la connexió entre el treball presencial i el treball en línia, de forma que la tutorització tenguí un fil conductor al llarg de totes les fases.
4. La combinació de diversos sistemes d'avaluació és positiva, però cal que predomini la coavaluació i l'autoavaluació. Els instruments més facilitadors són la carpeta d'aprenentatge i els fòrums de debat. Les sessions de reflexió en grup, amb els instruments adients, ha estat el sistema d'avaluació de procés més significatiu per aprenents i direcció del curs a l'hora d'establir connexions entre els diferents mòduls.
5. Respecte dels continguts cal incorporar més referències a l'avaluació de processos formatius i a les competències professionals dels assessors.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Anderson, T.; & Kanuka, H. (1997) On-Line Forums: new platforms for professional development and Group Collaboration. Disponible a [www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/anderson.html](http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/anderson.html). (Consultat: 18/04/2011).
- De Blignièeres, A.; & Deret, E. (1991). La práctica de formación de formadores en una lógica de integración. Francia. A: T. Hernando (coord.), *Formación de formadores. Retos y avances*. Sant Sebastià: Centre d'Investigació i Documentació sobre Problemes de l'Economia, l'Ocupació i les Qualificacions Professionals; Departament de Treball i Seguretat Social del Govern basc.
- Decret 68/2001, de 18 de maig, per la qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 63, de 26-05-2001.
- Esteve, O. (2004). Noves perspectives en la formació del professorat: cap a l'Aprenentatge Reflexiu o "Aprendre a través de la Pràctica" (Exemplificat en el professorat de llengües). Àrea de Programes de Formació, Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Barcelona.
- Exley, K.; & Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Fernández Pérez, M. (2003). *La profesionalización docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fuentes, M.; & Guillamón, C. (2006) El uso del fórum virtual como herramienta para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante en titulaciones presenciales adaptadas a las directrices del EEES. m-ICTE. Disponible a <http://www.formatex.org/micte2006sp/> (Consultat: 18/04/2011).
- Generalitat de Catalunya. TERMCAT, centre de terminologia. Disponible a <http://www.termcat.cat/> (Consultat: 20/04/2011).
- Institut d'Estudis Catalans. Diccionari de la llengua catalana. Disponible a: <http://dlc.iec.cat/> (Consultat: 20/04/2011).
- Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- Ordre de dia 27 de gener de 2009, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual es regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 23, de 14/02/2009.

Per citar aquest article:

Barceló i Taberner, M; Oliver Trobat, M. F; & Pinya Medina, C. (2011). Programa de formació de formadors: cap a la professionalització dels assessors de formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 155-176. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art14.pdf>

## Metodologies narratives: una eina per a la reflexió

Metodologías narrativas: una herramienta para la reflexión

Narrative methodologies: a tool for reflection

**Sacramento López Martínez**, [slopez@dginnova.caib.es](mailto:slopez@dginnova.caib.es)

Assessora de formació del CEP d'Inca.

**Francisca Pascual Socias**, [fpascual@dginnova.caib.es](mailto:fpascual@dginnova.caib.es)

Directora del CEP d'Inca.

### Resum

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

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

### Paraules clau

Formació de formadors, metodologies narratives, anàlisi de contingut.

### Resumen

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

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

### Palabras clave

Formación de formadores, metodologías narrativas, análisis de contenido.

## Abstract

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

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

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

## Keywords

Teacher training, narrative methodologies, content analysis.

## 1. PRESENTACIÓ

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

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

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

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

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

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

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

## 2. METODOLOGIA DE TREBALL

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

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

## 3. ANÀLISI DEL CONTINGUT DELS RELATS

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

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

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

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

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

### 3.1. DIMENSIONS, CATEGORIES I SUBCATEGORIES

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

#### 3.1.1. PENSAMENT/CONSCIÈNCIA DEL FORMADOR

##### 3.1.1.1. Posició actitudinal, percepció emocional

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

Aquesta percepció emocional depèn de múltiples factors:

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

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

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



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

(Goleman, 2007)

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

### 3.1.2. CONTINGUTS DE L'ESCENARI DE FORMACIÓ

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

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

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

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

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

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

#### 3.1.2.2. Procediments: habilitats, metodologies, accions

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

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

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

d'assessorament, i no és casual que les haguéssim trobat en el buidatge dels nostres relats. La *planificació* és inherent a la tasca assessora; una bona planificació<sup>1</sup> pot ajudar a desenvolupar un bon assessorament. Per aconseguir una planificació coherent amb el context formatiu, cal una reflexió sobre allò que el formador plantejarà a la sessió, el què i el com han d'estar entrellaçats, hi ha d'haver unes accions més o menys pensades, una metodologia contrastada i unes habilitats apreses.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.1.3. INTERACCIONS ENTRE ELS PARTICIPANTS.

#### 3.1.3.1. Assessor-grup

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.1.3.2. Professor-assessor

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

### 3.1.3.3. Professor-professor

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

## 3.1.4. DIMENSIO: CONEIXEMENT INSTITUCIONAL DEL CONTEXT DE FORMACIÓ

### 3.1.4.1. Cultura d'innovació

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

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

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

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

### 3.1.4.2. Adequació de l'organització de la formació

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

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

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



### 3.1.4.3. Lideratge i cultures professionals

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

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

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



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

#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

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

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

Per citar aquest article:

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

# **Història dels centres de Professorat (CEP)**

## **El CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, 25 anys al costat del professorat**

**El CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, 25 años al lado del profesorado**

**The Jaume Cañellas Mut CEP in Palma, supporting teachers for 25 years**

**Maria Assumpció Sempere Campello, [masempere@ceppalma.net](mailto:masempere@ceppalma.net)**

Directora del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut.

### **Resum**

Es descriu el CEP de Palma Jaume Cañellas Mut des d'un punt de vista històric i pedagògic. Així mateix, es fa menció de l'àmbit d'actuació del centre, així com també de les assessories i els recursos humans dels quals disposa. Finalment, s'exposa el projecte educatiu del CEP parant especial atenció al Pla de Formació 2008-2012.

### **Paraules clau**

Centre de formació del professorat, formació de professors, recorregut històric, projecte educatiu, Palma.

### **Resumen**

Se describe el CEP de Palma Jaume Cañellas Mut desde un punto de vista histórico y pedagógico. Asimismo, se hace mención del ámbito de actuación del centro, así como también de las asesorías y los recursos humanos de los que dispone. Finalmente, se expone el proyecto educativo del CEP prestando especial atención al Plan de Formación 2008-2012.

### **Palabras clave**

Centro de formación del profesorado, formación de profesores, recorrido histórico, proyecto educativo, Palma.

### **Abstract**

The Jaume Cañellas Mut CEP (teacher training centre) in Palma is described from a historical and pedagogical point of view. Mention is also made of the centre's sphere of action, as well as the evaluators and human resources at its disposal. Lastly, the CEP's education project is presented and special attention paid to the 2008-2012 Training Plan.

### **Keywords**

Teacher training centre, teacher training, historical background, education project, Palma.

## 1. BREU RECORREGUT HISTÒRIC

El Centre de Professorat (CEP) de Palma de Mallorca va ser creat l'any 1985 pel Ministeri d'Educació i Ciència mitjançant el Reial Decret 2112/1984, de 14 de novembre. El nostre CEP es perfila, per tant, com una plataforma estable per al treball en equip de professors de tots els nivells educatius, gestionada de forma democràtica i participativa i recolzada per l'Administració. En aquest Reial Decret es disposa que el CEP és considerat un instrument dependent de la Direcció Provincial d'Educació i Ciència de Balears, per al perfeccionament del professorat i el foment de la seva professionalitat, així com per al desenvolupament d'activitats de renovació pedagògica i difusió d'experiències educatives; tot això orientat a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

El CEP de Palma atenia el professorat de tota l'illa fins que al 1988 es va crear el CEP de Manacor i el curs 1992-1993 es va crear el CEP d'Inca, primer com a extensió del CEP de Palma i dos anys més tard, el curs 1994-1995, ja com a centre autònom.

El nostre CEP, d'acord amb l'Ordre del Ministeri d'Educació i Ciència de 5 de maig de 1994, és considerat de tipologia III. Posteriorment mitjançant el Reial decret 1693/1995, de 20 d'octubre es creen els Centres de Professors i Recursos. Més envant, la nova ordenació del sistema educatiu i la implantació dels ensenyaments establerts per la LOGSE aconsella unificar ambdós tipus de serveis en una sola xarxa que els integri. A partir de l'any 1998 es transfereixen les competències educatives al Govern de les Illes Balears, gestionades des de la Conselleria d'Educació i Cultura, i aquesta conselleria mitjançant el Decret 68/2001, de 18 de maig, ha de regular l'estructura i organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears. En aquest Decret s'estableix la necessitat d'elaborar plans de formació quadriennals, en els quals es defineixen les línies prioritàries de la formació del professorat i l'elaboració de programes anuals que concretin les accions formatives.

L'Ordre núm. 2.066, del dia 27 de gener de 2009, de la Conselleria d'Educació i Cultura, regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears i el CEP de Palma, passa a denominar-se Centre de Professors de Palma Jaume Cañellas Mut; denominació proposada pel Consell de CEP i per l'equip pedagògic en recordança de la persona que en fou assessor i director i que morí sobtadament el 2008.

Durant tots aquests anys són moltes les persones que han treballat al CEP de Palma, algunes molts d'anys i altres menys, que han deixat la seva valuosa petjada pedagògica. L'equip actual és hereu d'aquest itinerari que sempre s'ha fet amb la mirada posada en la innovació i la millora educativa i amb el màxim grau d'atenció a les necessitats detectades pels equips docents dels centres educatius.

## 2. ÀMBIT D'ACTUACIÓ

Per àmbit geogràfic d'actuació, el CEP de Palma ha d'atendre el professorat de 240 centres educatius, públics i concertats dels municipis de Palma, Algaida, Andratx, Banyalbufar, Bunyola, Calvià, Esporles, Estellencs, Deià, Lluçmajor, Marratxí, Puigpunyent, Santa Eugènia, Sóller, Santa Maria i Valldemossa. La seu del CEP està situada a Palma, una ciutat que per ella sola ja representa el 50% del total dels habitants de l'illa, aproximadament. Això significa que més d'un 50% de la formació del professorat de Mallorca es gestiona i desenvolupa des d'aquest CEP, essent per tant, els recursos humans insuficients per atendre tots els col·lectius, els centres i les necessitats detectades.

Actualment, el nombre d'assessors per al CEP de Palma és de 18, més la directora. Corresponen a les assessories de: educació infantil, educació primària, atenció a la diversitat, educació secundària (àmbit científic-tecnològic i àmbit sociolingüístic), llengües estrangeres, tecnologies de la informació i la comunicació, formació professional i convivència i organització escolar. A més, compta amb personal no docent (2 administratius, 4 ordenances i 2 auxiliars de neteja).



### 3. PROJECTE EDUCATIU DEL CEP: CAP A LA COMUNITAT DE PRÀCTICA

Els diferents plans quadriennals que s'han desenvolupat fins ara (2000-2004, 2004-2008, 2008-2012) consideren la formació permanent com un procés continu per al desenvolupament professional, a partir de la reflexió sobre les pràctiques a l'aula i al centre. Es tracta de portar endavant una formació contextualitzada sobre el que s'ensenya. Caldrà que hi hagi, per tant, interrelació entre la teoria i la pràctica, la qual, ha de guiar les activitats de formació permanent, i és necessari reconèixer l'experiència del professorat i la seva capacitat per plantejar-se els propis problemes, perquè pugui millorar la seva pràctica a l'aula.

En el marc del Pla de Formació 2008-2012, l'equip d'assessors del Centre de Professorat de Palma, ens hem organitzat com a comunitat de pràctica (Imbernon, 2007) i hem iniciat un treball de reflexió, que ens ha conduït a enfortir el treball d'equip, produint canvis que han afectat a la vida i a l'organització interna de la nostra entitat.

Durant el curs 2008-09 es va constituir un grup d'assessors per iniciar un procés reflexiu i de millora, que ens va conduir a la redacció i elaboració d'un Pla Estratègic per a quatre anys (2009-2013). L'anàlisi de la situació interna i externa del CEP ens va permetre extreure un conjunt d'accions agrupades per afinitats temàtiques. Aquestes accions es van dividir en cinc línies o polítiques d'actuació: política pedagògica, política social, política de qualitat, política personal, política mediambiental i política d'infraestructures i recursos materials.

Durant el curs 2009-2010 va continuar l'aplicació del Pla Estratègic i es va posar l'accent en les tasques derivades de la política pedagògica, que segueixen les línies directrius del Pla de Formació permanent del professorat 2008-2012, que encomana "introduir, des de la reflexió i la pràctica, una formació més professionalitzada, posant més èmfasi en el treball cooperatiu i en la gestió del coneixement del conjunt del professorat".

La trajectòria seguida fins ara forma part d'una acció formativa planificada en tres fases, iniciada a través del Servei de formació del Professorat per a tots els CEP de les Illes Balears:

- Iniciació (curs 2009-2010): assessorament del Grup Atlàntida sobre el procés d'implementació metodològica de les competències bàsiques a la concreció curricular i a la programació d'aula. Es pren consciència de la necessitat d'implicar-se en un procés de treball en equip i de generació d'actituds positives. Es va crear un Equip Coordinador (format per directors dels CEP de les Illes) i un Equip Base (format per assessors de cada CEP). En el nostre grup es van establir relacions de participació mútua, de reflexió, d'intercanvi, d'elaboració de propostes adaptades a centres, a diferents etapes i nivells educatius.
- Implementació (curs 2010-2011): assessorament de Guida A1-lés. Desenvolupament del veritable treball en equip. Es formen equips amb la idea d'acompanyar cada centre educatiu en el procés de seleccionar un itinerari propi que permeti definir un marc curricular, programar de forma rigorosa les actuacions de les àrees curriculars, aplicar i avaluar les programacions d'aula.
- Institucionalització (Curs 2011-2012) Consolidació dels equips de treball en els centres per ajudar a implementar estratègies d'aprenentatge cooperatiu.

En el marc dels debats que s'han anat succeint al llarg de tot aquest procés, té cada vegada més pes un model de formació del professorat que vincula el centre educatiu com a destinatari de la formació, i en què la formació que rep el professorat tingui una incidència directa en la seva pràctica educativa a l'aula i es pugui avaluar la repercussió sobre la millora de l'ensenyament de la formació rebuda. A partir de la formació realitzada durant el curs 2010-2011 s'ha realitzat un pla de millora sobre el qual es proposa com a línia de treball l'aprenentatge cooperatiu. Durant el curs 2010-2011, ja s'ha realitzat una reunió introductòria sobre aquest tema amb l'ajuda de l'expert Pere Pujolàs, a la qual van assistir diversos centres que volen començar a treballar aquesta metodologia.

Creiem que aquest és un bon camí per crear una veritable comunitat de pràctica docent i que aquestes iniciatives donen més sentit que mai als CEP com a vertaders centres de suport i acompanyament als centres educatius i els seus equips docents en la necessària via cap a la innovació metodològica i la millora de l'aprenentatge i l'èxit educatiu del seu alumnat.

#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó

Per citar aquest article:

Sempere Campello, M. A. (2011). El CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, 25 anys al costat del professorat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 188-191.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art16.pdf>

## 25 anys de formació del professorat al CEP de Menorca

25 años de formación del profesorado en el CEP de Menorca

25 years of teacher training at the CEP in Menorca

**Alberto Navarro Herrera**, [anavarro@cepdemenorca.cat](mailto:anavarro@cepdemenorca.cat)

Director del CEP de Menorca.

**Teresa Santacana Mejías**, [teresa.santacana@gmail.com](mailto:teresa.santacana@gmail.com)

Ex-Directora del CEP de Menorca.

### Resum

Enguany es compleixen 25 anys de la creació dels centres de formació permanent del professorat vinculats a la política educativa espanyola referent al perfeccionament del professorat dels centres sostinguts amb fons públics. Perfeccionament entès com a base de professionalitat docent i qualitat del sistema educatiu.

Malgrat que el seu origen és forà (*lifelong learning*), formen part del pensament educatiu progressista espanyol (escoles d'estiu, MRP...), ja que coincideixen amb la necessitat de potenciar i activar les pròpies possibilitats i els recursos de cada zona, establir contactes entre els membres, exposar experiències desenvolupades en aquests contextos, etc.

Aquest article, per tant, pretén explicar el desenvolupament d'aquests centres, en l'àmbit de les Illes Bale-

ars i més concretament de l'illa de Menorca, des dels inicis fins al moment actual.

### Paraules clau

Centre de formació del professorat, Menorca, formació del professorat, trajectòria històrica.

### Resumen

Este año se cumplen 25 años de la creación de los centros de formación permanente del profesorado vinculados a la política educativa española referente al perfeccionamiento del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos. Perfeccionamiento entendido como base de profesionalidad docente y calidad del sistema educativo.

Aunque su origen es foráneo (*Lifelong learning*), forman parte del pensamiento educativo progresista es-

pañol (Escuelas de Verano, MRPs, ...) ya que coinciden con la necesidad de potenciar y activar las propias posibilidades y recursos de cada zona, establecer contactos entre sus miembros, exponer experiencias desarrolladas en estos contextos, etc.

Este artículo, por tanto, pretende explicar el desarrollo de estos centros, dentro del ámbito de las Illes Balears y más concretamente de la isla de Menorca, desde sus inicios hasta el momento actual.

### Palabras clave

Centro de formación del profesorado, Menorca, formación del profesorado, trayectoria histórica.

### Abstract

This year marks the 25th anniversary of the creation of the continuing teacher training centres linked to the Spanish educational policy on teacher betterment

in centres supported by public funds, betterment being understood as the basis of professionalism in teachers and quality in the education system.

Although the origin of these centres is foreign (life-long learning), they form part of progressive Spanish educational thought (Summer Schools, MRPs, etc.), since they agree on the need to harness the potential of and activate each zone's possibilities and resources, establish contact among members and describe the experiences developed in this contexts, etc.

Hence, this article explains the history of these centres within the setting of the Balearic Islands and more specifically, the island of Menorca, from their founding until today.

### Keywords

In-service teacher training centre, Menorca, teacher training, historical evolution.

## 1. 25 ANYS DE FORMACIÓ AL CEP DE MENORCA

El Reial decret 2112/1984, de 14 de novembre, regulava la creació i el funcionament dels centres de professors.

Malgrat que les Illes Balears i altres autonomies no tenien transferències educatives, aquest decret va donar l'opció de potenciar i activar les pròpies possibilitats i els recursos de cada zona, establir contactes i relacions entre els membres, exposar experiències desenvolupades en aquests contextos, etc., i especialment no centralitzar el perfeccionament a les capitals, sinó arribar a tot el territori i no solament a les zones que més recursos tenen. Per a l'illa de Menorca, que només tenia anualment la tradició de l'Escola d'Estiu, organitzada pel Moviment de Renovació Pedagògica, i no disposava d'extensió universitària, va ser una passa endavant i molt positiva, ja que va permetre tenir un centre de formació adequat a les necessitats reals de les pròpies pràctiques educatives.

D'aquesta manera la contextualització dels plantejaments formatius, l'aïllament dels seus professionals i la jerarquització que s'estableix entre els que saben i els que fan, entre els que tenen el poder i els que s'hi sotmeten, va donar lloc a la professionalització dels docents mitjançant la participació real del professorat en el disseny, gestió i avaluació del seu propi sistema de perfeccionament, ja que li mancaven hàbits d'anàlisi crítica de la pròpia pràctica docent, per la manca de formació inicial, permanent i, també, la manca de temps.

La professió docent és una tasca complexa que requereix una gran qualificació per poder afrontar amb èxit el procés d'ensenyament. Imbernón i Ferreres (1999) assenyalen com a funció pròpia del docent «La investigació, la experimentació i la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente». També De Miguel (1996) diu que el desenvolupament professional del docent és «un proceso de formación continua a lo largo de la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes...». Per

tant, a fi que el sistema educatiu s'enriqueixi amb professionals actius, investigadors i implicats en el context social mitjançant la recerca constat de la millora, és necessària una completa i adequada formació, tant inicial com permanent.

És en aquest moment quan es vol fer constar que són els centres de professors els instruments preferents per al perfeccionament del professorat, el foment de la seva professionalització, la renovació pedagògica i la difusió d'experiències educatives, com queda recollit a l'article 1 del RD 2112/1984, de 14 de novembre.

Durant el curs escolar 1984-85 la Direcció Provincial d'Educació de les Illes Balears, a través de la Unitat de Programes Educatius, inicia la creació dels CEP a les Illes Balears. Els de Palma, d'Eivissa i de Menorca són els primers que s'inauguren.

A Menorca, el cap de la Unitat de Programes Educatius, Bartomeu Llinàs, començà les gestions per poder ubicar aquest centre. No havent trobat una ràpida ajuda de l'Ajuntament de Maó quant a la disposició d'un local per poder iniciar les tasques corresponents, es posà en contacte amb l'Ajuntament de Ciutadella, el qual sí que va concedir un local. Poc després s'instal·lava en aquesta localitat la nova seu del Centre de Professorat de Menorca.

Es designaren una professora com a directora, per començar a posar en marxa les tasques corresponents a un centre de formació permanent, i a la vegada un professor, com a suport, i una auxiliar administrativa a partir del concurs corresponent. Poc després, a temps parcial, es nomenaven una monitora per a l'àrea d'informàtica i un monitor per a l'àrea de mitjans audiovisuals, els quals posteriorment passaren a fer la jornada completa. També durant aquest primer període hi havia, a temps parcial, una professora assignada a l'educació infantil i un professor a l'educació de persones adultes.

Uns mesos després, per la idiosincràsia menorquina, va sorgir l'interrogant següent: Menorca és una illa petita, però amb una polaritat ben marcada per la seva història i pels 45 quilòmetres entre les dues principals ciutats: Maó, la capital, i Ciutadella, l'antiga capital. La població docent de Ciutadella, amb una proporció més jove i un tant més innovadora (el MRP havia sorgit a partir d'un grup de docents ciutadellencs), va ser, en general, refractària a la creació d'aquests centres de formació permanent i, en canvi, es

va creure que eren els docents de la zona de Llevant els qui necessitaven més una formació contínua. Fou d'aquesta manera que des de la Direcció Provincial es va prendre la decisió de cercar un espai per fer una extensió del CEP.

En poc temps es va produir una duplictat un xic il·lògica. Només en 45 quilòmetres de distància hi havia una seu i una extensió del mateix centre. Era un fet no habitual a la Península, i va crear una sèrie de problemes econòmics i organitzatius. Han passat 25 anys, la situació segueix sent la mateixa, però ja hi ha hagut una adaptació a l'organització i al bon funcionament del centre.

Evidentment aquesta duplictat ha estat un handicap quant a l'economia, ja que el pressupost anual estava pensat només per a un centre, malgrat que en moltes ocasions la Unitat de Programes ho tenia en compte a l'hora de fer la distribució econòmica. Era evident que el personal administratiu i l'ordenança havien d'estar duplicats, que la maquinària, els equips informàtics, etc., també. De totes maneres, al llarg d'aquests 25 anys s'ha arribat a una bona distribució i s'ha aconseguit treballar coordinadament, especialment gràcies a l'immillorable treball de l'equip pedagògic i els bons resultats que aquesta experiència formativa cap a l'educació està donant a l'illa de Menorca.

El camí ha estat llarg, s'ha passat per èpoques de dificultats i pocs recursos econòmics i humans, de més o menys autonomia, i per altres de més bonança fins a consolidar una estructura i configurar una manera de fer feina, d'entendre la formació contínua i la interrelació amb el professorat que identifica el CEP: proximitat als centres, coneixement del professorat i desenvolupament d'una tasca inserida en la vida de les aules. No en va el projecte educatiu recull com a prioritàries les modalitats de formació en centres i seminaris perquè constitueixen la millor manera d'arribar als alumnes, que la formació tingui una transferència a l'aula, però sense oblidar la formació individual perquè, a la fi, cadascú aprèn d'una manera diferent. Des de fa molt de temps la formació en centres i l'atenció al col·lectiu de primera infància, amb formació específica i coordinada amb la resta de l'etapa d'educació infantil, són dos dels trets d'identitat més arrelats i diferenciadors.

El rol dels assessors està en procés de canvi. Les activitats han anat creixent en quantitat i qualitat; l'enfo-



cament del programa és global, de CEP, d'equip, més que d'assessoria, tant en la planificació com en el disseny d'activitats, fruit d'una reflexió conjunta, d'una consciència compartida que la tasca requereix aprenentatge continu, de la necessitat de repensar constantment la intervenció assessora, per a la qual cal el compromís personal i professional de tothom. I el primer compromís acceptat és que la formació ha de contribuir a un model d'escola inclusiva que ofereixi a tot l'alumnat una educació de qualitat.

Com hem d'afrontar el futur del CEP? S'ha de mantenir el model d'assessorament entre iguals, aquest és un model bo: els assessors han de sortir de les aules, han d'estar arrelats i implicats en la formació vinculada als centres per donar resposta a les necessitats reals, contextualitzades, dels claustres, però cal també augmentar la participació real del professorat en el disseny, gestió i avaluació de la seva formació.

S'ha de propiciar que la formació permanent provoqui processos d'aprenentatge en el professorat i, sobretot, en els equips de docents. La formació no resoldrà la majoria dels problemes de l'escola, però sí que constitueix una bona oportunitat per reflexionar conjuntament, per sistematitzar, compartir i contrastar pràctiques i desenvolupar-se professionalment.

Convindria promoure la innovació, però també ajudar en la documentació, la difusió o la publicació d'experiències i de materials curriculars. En algun moment la intervenció assessora s'haurà de centrar en models d'investigació-acció i reflexió conjunta (interacció) entre el professorat i els equips.

I dues consideracions més per acabar: és urgent començar a teixir i consolidar la xarxa dels agents implicats en la formació contínua del professorat, i és urgent que l'Administració comenci a avaluar ja quin és l'impacte real a les aules d'aquests 25 anys de feina.

## 2. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Imbernón, F.; & Ferreres, V. (1999). *La formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid.: Síntesis.
- Miguel Díaz, M. de. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Reial Decret 2112/1984, de 14 de novembre, pel que es regula la creació i funcionament dels centres de professors. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 282, de 24/11/1984, 33921-33922

Per citar aquest article:

Navarro Herrera, A.; & Santacana Mejías, T. (2011). 25 anys de formació del professorat al CEP de Menorca. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 192-195.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art17.pdf>

## **El CEP d'Eivissa: quatre apunts bàsics pel que fa a la seva història**

**El CEP de Ibiza: cuatro apuntes básicos respecto a su historia**

**The CEP in Ibiza. Four basic notes on its history**

**Ernest Prats Garcia**, [eprats@cepeivissa.cat](mailto:eprats@cepeivissa.cat)

Director del CEP d'Eivissa.

### **Resum**

Aquest article pretén ser una reflexió personal, al marge d'altres criteris més científics, sobre l'evolució del CEP d'Eivissa al llarg dels seus 25 anys d'història: se'n comenten els precedents, l'evolució com a institució, els elements humans i els diferents locals pels quals ha passat.

### **Paraules clau**

Centre de formació del professorat, formació de professors, centres de professors, perfeccionament de professors, Eivissa.

### **Resumen**

Este artículo pretende ser una reflexión personal, al margen de otros criterios más científicos, sobre la evolución del CEP de Ibiza a lo largo de sus 25 años de historia. Se comentan los precedentes, la evolución como institución, los elementos humanos y los dife-

rentes locales por los que ha pasado.

### **Palabras clave**

Centro de formación del profesorado, formación de profesores, centros de profesores, perfeccionamiento de profesores, Eivissa.

### **Abstract**

This article is a personal reflection on the margin of other, more scientific criteria of the evolution of the CEP (in-service teacher training centre) in Ibiza during its 25 years of history. It includes comments on its precedents, its evolution as an institution, human elements and different sites in which it has been located.

### **Keywords**

In-service teacher training centre, teacher training, Teachers' Centre, teacher betterment, Eivissa.

## 1. INTRODUCCIÓ

El text del present article es basa en la nostra xerrada dins l'acte del 25è aniversari de la Xarxa de CEP de les Illes Balears, celebrat a Eivissa el 22 de març de 2011, al Club Diario de Ibiza.

El fet que una institució, en aquest cas el Centre de Professorat d'Eivissa, compleixi 25 anys és un motiu de celebració, i, alhora, ens porta a fer una petita reflexió sobre la seva evolució al llarg d'aquest període de temps. Per raons d'extensió, aquestes breus notes no es poden considerar una «història» en el sentit estricte de la paraula, sinó més aviat una visió de caire personal sobre la manera com s'ha desenvolupat aquest primer quart de segle del CEP d'Eivissa, que ha estat sempre un element més dins la xarxa de formació del professorat a les Illes Balears.

Malgrat que el títol d'aquest article fa referència al CEP d'Eivissa, s'ha de tenir present que, fins al febrer de 2009, en què es crea el CEP de Formentera, l'àmbit d'actuació de la nostra institució varen ser les illes d'Eivissa i Formentera. Per aquest motiu, i fins a arribar al moment de la constitució dels dos CEP independents, ens referirem sempre al CEP d'Eivissa i Formentera.

## 2. ELS PRECEDENTS: L'APREP

Malgrat que el nostre CEP, des del moment de seva creació, va ser un referent pel que fa a la formació del professorat a les illes Pitiüses, hi havia institucions que abans ja complien aquesta funció. En el nostre cas, la institució que va canalitzar les primeres activitats relacionades amb la formació permanent del professorat va ser l'Associació Pitiüsa per a la Renovació Pedagògica (APREP), que s'inscriu dins la línia de moviments que es donen, especialment a les terres de parla catalana, al llarg dels anys setanta i vuitanta del segle passat.

Una de les manifestacions més habituals en aquests moviments de renovació pedagògica eren les anomenades Escoles d'estiu. En el cas de l'illa d'Eivissa, la primera s'organitzà el setembre de 1982. Va partir d'una iniciativa personal d'alguns docents, però l'èxit que va tenir va portar els organitzadors a fundar l'APREP el 1984, i organitzar, el mateix any, la segona escola d'estiu. Les escoles es mantingueren fins al 1989, en què es va fer la darrera.

El mateix APREP, i ja amb la col·laboració del CEP d'Eivissa, començà a organitzar les Trobades d'escoles Junts per la llengua, que pretenien ser una activitat lúdica i reivindicativa. Tingueren sempre una gran col·laboració dels docents, i un èxit de públic que va sorprendre els mateixos organitzadors.

Actualment, l'APREP i el CEP d'Eivissa organitzen, de manera conjunta, els cicles de conferències Parlant d'Educació, al Club Diario de Ibiza, que s'han acabat convertint en un referent pel que fa al món educatiu i cultural de l'illa d'Eivissa.

## 3. 25 ANYS A EIVISSA. ELS CANVIS SOCIALS I A L'EDUCACIÓ

Després d'aquest breu homenatge a l'APREP, intentem reprendre el fil del nostre discurs. Al llarg d'aquests darrers 25 anys s'han produït uns canvis socials molt profunds a Eivissa i Formentera. Així, les illes d'Eivissa i Formentera tenien, el 1985, poc més de 75.000 habitants. L'any 2010 la xifra arribava a més de 142.500 persones. És a dir, quasi el doble.

Però, a més d'aquest important augment, la composició social és molt diferent, i afecta directament l'escola. Ara mateix tenim tota una sèrie de reptes nous: la multiculturalitat, el fet que una part molt important de la població no té el català com a llengua materna, la diversitat de les estructures familiars... Tots aquests canvis cal afrontar-los des dels centres educatius, i molt especialment des del mateix CEP.

Alhora, ha canviat molt la composició dels claustres: ha augmentat el nombre de docents i de centres, si bé no en la proporció que seria desitjable. Actualment a l'illa d'Eivissa hi ha un total de 1.840 docents. A més de ser un col·lectiu molt nombrós i variat, en el nostre cas presenta, com a trets definidors, la inestabilitat als claustres (si bé això ha minvat els darrers anys, especialment a educació infantil i primària) i el fet que la majoria de components són joves i fa poc temps que exerceixen la professió, cosa que obliga a fer intervencions pel que fa al tema del professorat novell.

## 4. LA HISTÒRIA FORMAL DEL CEP. EL NIVELL LEGISLATIU

No entrarem en un estudi detallat de l'evolució del conjunt de disposicions legals que han regit el funcionament dels Centres de Professorat des del moment de la seva fundació, sinó que només la repassarem

amb quatre pinzellades bàsiques. A principis dels anys vuitanta del segle XX coincidiren a l'Estat espanyol una sèrie de factors que afavoriren que es creàs una xarxa de centres destinats a la formació permanent del professorat: per un cantó, la ja comentada anteriorment eclosió dels moviments de renovació pedagògica, i per l'altre, la que en aquells moments s'anomenava *reforma educativa* i que més endavant passaria a ser la LOGSE. Per tot això, el BOE de 24 de novembre de 1984 publica un reial decret pel qual es creen i es regulen els Centres de Professors. La finalitat era ben clara ja des de l'article primer, que deia:

«Artículo 1º. Los Centros de Profesores son instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad. así como para el desarrollo de: actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.»<sup>1</sup>

Ben aviat, en concret el dia 6 de febrer de 1985, apareix, al mateix BOE, la creació del CEP d'Eivissa, junt amb el de Palma. Pel que fa al nostre, s'aclareix que el seu àmbit d'actuació són les illes d'Eivissa i Formentera. Pel que fa a aquesta darrera illa, ja s'havia creat anteriorment un Centre de Recursos Pedagògics, que realitzà, des del primer dia, les funcions de delegació del CEP a Formentera.

A poc a poc s'anaren estructurant les diferents modalitats de formació, amb sigles que en aquests moments ens semblarien estranyes, com cursos ACD-A, ACD-B, ACD-C... En canvi, sí que no ens estranyarà tant la modalitat de *projectes de formació en centres*. En aquells moments eren activitats pensades per al cap de dos anys, adscrites a un assessor, amb intervenció al centre, ponències externes associades i altres elements que se'ns mostren com un precedent, llunyà, això sí, dels actuals PIP.

L'any 1990, i després de diferents anys de caire experimental, es publicà finalment la LOGSE, que intentava fer un canvi en profunditat del sistema educatiu de l'Estat espanyol. I als CEP ens correspongué, com a tasca, anar pels centres a col·laborar en la seva implantació, i ajudar a l'elaboració de tots els nous documents que hi anaven associats: PCE, PCC...

Els canvis legislatius per als CEP se succeïren a partir de llavors. En principi, el 1992 se'n regularen les funcions. Com a curiositat, voldríem comentar que ja apareixia regulada la figura del secretari del CEP. Malgrat això, els secretaris no comencen a exercir com a tals fins a l'1 de setembre de 2010. Han de passar més de 18 anys perquè la normativa s'arribi a aplicar. Però seguirem amb els canvis legislatius. El 1995 es fusionaren les xarxes de Centres de Professors i les de Centres de Recursos, que a partir de llavors es denominaren Centres de Professors i de Recursos. Això va representar un augment de les funcions que s'assignaven als CEP a partir de llavors.

Tot el que hem comentat fins ara implicava una dependència directa del Ministeri d'Educació i Ciència del Govern central, per tal com no estaven transferides les competències en educació. Dins l'organigrama de la Delegació Provincial del MEC, els CEP depenien de la Unitat de Programes Educatius (UPE).

Però el 18 de gener de 1998 finalment es publicà el Reial decret pel qual es transferien les competències en educació no universitària a la comunitat autònoma de les Illes Balears. En aquest decret hi figura la xarxa de CEP, que deixà, per tant, de dependre del Ministeri d'Educació i Ciència i passà a fer-ho de la Conselleria d'Educació i Cultura.

La primera regulació pròpia es publicà el 26 de maig de 2001, i ja s'hi parlava per primera vegada de *Centres de Professorat*, que és el nom que s'ha mantingut fins a l'actualitat, i desapareixia l'afegitó anterior *i de Recursos*, que sí que s'ha mantingut en altres comunitats autònomes. A partir d'aquest moment s'inicià la dependència del Servei de Formació Permanent del Professorat (SFPP), que s'ha mantingut fins ara. Poc després es canvià el nom del nostre centre, que passa a ser Centre de Professorat d'Eivissa i Formentera, i es fa constar que la seu era a Eivissa i que a Formentera n'hi havia una extensió. Era la primera vegada que es feia palesa l'existència d'una part del nostre CEP a l'illa de Formentera. Fins llavors només formava part del seu àmbit d'actuació.

De tota manera, el canvi més profund de tots arribà el 14 de febrer de 2009, quan, a la fi, i després de molts d'anys de reivindicació, es creà el CEP de For-

1. Reial Decret 2112/1984, de 14 de novembre, pel qual es regula la creació i el funcionament dels Centres de Professors, BOE núm. 282 (1984), pàg. 33922.

mentera, i el nostre passà a ser només CEP d'Eivissa. Malgrat tot, els dos centres seguim (i seguirem) treballant de forma coordinada en moltes de les nostres actuacions.

Si en començar aquest apartat hem parlat de les modalitats de formació existents al CEP quan es creà, no el podem tancar sense ser fer un petit esment de les actuals. Potser entre totes destaquen els projectes d'innovació pedagògica (PIP), que tenen com a finalitat la intervenció en profunditat als mateixos centres, amb una implicació directa dels assessors i assessores, ara ja convertits en formadors. També caldrà fer esment de les activitats de modalitat mixta, és a dir, aquelles que combinen una part presencial amb una a distància, emprant per a això l'entorn Moodle.

## 5. ASSESSORIES I DIRECCIONS DE CEP

La part més important d'una institució d'educació és, sempre, l'element humà. I en el cas dels Centres de Professorat aquest element són els assessors i assessores de formació. Sense ells cap de les actuacions no s'hauria pogut portar endavant.

En un principi, quan es creà el CEP d'Eivissa, només hi havia una directora, a la qual s'afegiren un monitor del projecte Atenea (dedicat a la informàtica educativa) i un monitor del projecte Mercuri (que treballava en els mitjans audiovisuals), aquest darrer a temps parcial. Més endavant s'hi incorporaren alguns professors de suport. Amb el pas del temps, aquests es convertiren en assessors i assessores de formació.

Pel que fa a la plantilla del CEP, ha anat variant amb el pas del temps, però cal dir que mai no ha estat suficient per atendre la comunitat educativa de la nostra illa. A més, en alguns moments concrets, la plantilla s'ha vist reduïda de tal manera que s'han hagut d'anul·lar moltes de les activitats formatives previstes.

Les mateixes assessories de formació han anat canviant de nom i de continguts al llarg dels anys, adaptant-se, moltes vegades, a les demandes de moments concrets del sistema educatiu. Aquest seria el cas de l'Assessoria de música, plàstica i educació física, que va néixer quan aquestes tres especialitats es van anar introduint a l'educació primària. Des de ja fa uns quants anys, i amb petits canvis, l'estructura de les plantilles del CEP es manté estable. En aquests moments, la plantilla oficial del CEP d'Eivissa, igual que

a la resta dels CEP de la seva categoria a les Illes Balears, és de vuit assessories de formació. Si ho comparem amb altres comunitats autònomes, ens podem trobar amb casos molt diversos. Mentre que n'hi ha que, per un nombre de professorat molt poc per damunt del nostre, disposen d'una plantilla que triplica la del CEP d'Eivissa, d'altres en tenen menys. Pensam que les administracions educatives, totes, haurien de tenir clar que no es poden fer canvis a l'educació (i en aquests moments en tenim diferents exemples, com les competències bàsiques, el pla Escola 2.0...) si no es fa una forta inversió en formació permanent del professorat.

Pel que fa a la formació dels assessors i assessores de formació, ha anat canviant amb el pas dels anys. Als inicis es formava els assessors i assessores de formació de manera individual, dins la seva especialitat, amb cursos que arribaven a tenir una durada de sis setmanes. Després es passà a un model més general, amb formacions a nivell de comunitat autònoma, però aquestes eren puntuals i no presentaven una continuïtat en el temps. Els darrers cursos s'ha fet una formació en profunditat de tota la xarxa de formació permanent del professorat de les Illes Balears, que pensam que ha estat molt positiva, per diferents raons: ha tingut una durada llarga en el temps (dos cursos acadèmics) i ha afectat els equips pedagògics en conjunt, no les assessories de forma individual. Per tant, ja som davant els primers efectes positius d'aquesta formació que, com a mínim al nivell del nostre CEP, ha canviat la manera de treballar, ja que prioritza la feina en equip davant de la individual.

Com en tots els centres educatius, la persona que es responsabilitza que tot funcioni, i que a més ho faci de manera coordinada, és el director o directora. Sempre he pensat que la seva funció bàsica és semblant a la d'un director d'orquestra: fa que una diversitat de músics toquin de manera coordinada, i que la cosa soni com cal, sense dissonàncies. En total, el CEP d'Eivissa ha tingut, al llarg de la seva història, sis directors (entre directors i directores).

## 6. ELS LOCALS

Quan es va obrir el CEP d'Eivissa, l'any 1985, ocupava dos petits despatxos i una sala que servia per ferhi reunions, fer d'aula d'ordinadors, de mitjans audiovisuals... al darrer pis de l'antiga Escola d'Arts i Oficis d'Eivissa, a l'avinguda d'Espanya. Es com-



partia planta amb aules amb alumnat, i fins i tot, els primers temps no es disposava ni de telèfon, per la qual cosa calia davallar (i després tornar a pujar) dues plantes amb unes escales antigues i pesades.

A poc a poc, i dins el mateix edifici, però en plantes diferents, s'afegeixen nous espais, com la biblioteca. Aquesta sofrí diferents «mudances interiors», o dit d'una altra manera, canvis de localització dins el mateix edifici. Amb això es començà la que ha estat una de les característiques del nostre CEP fins fa poc: els canvis d'espais de treball, i d'edifici.

Dins d'aquesta dinàmica cal situar els canvis que es produïren el 1996, quan l'Escola d'Art d'Eivissa es traslladà a unes noves instal·lacions, a Can Cifre. Es va fer una remodelació superficial a algunes zones de l'edifici, que passà a acollir la Delegació d'Educació i altres serveis educatius, com inspecció, EOEP, EAP... El CEP guanyà espais, però la majoria seguien sense reunir les condicions desitjables.

I l'any 2001 l'edifici es declarà, finalment, en ruïna. Llavors començà la dispersió de tots aquells que l'ocupaven, als quals se'ns hagué de trobar, de forma molt urgent, un espai provisional. En el nostre cas, passàrem a ocupar diferents espais de l'IES Sa Colòmina, al qual encara agraïm la magnífica acollida que ens feren, malgrat que érem uns estadants no gaire còmodes. Allí ocupàrem part d'una aula taller, que

servia d'espai de treball a totes les assessories de formació, a la direcció i a l'administració, un petit despatx per desar-hi materials i una aula d'ordinadors. Realment, quan un recorda l'estretor de l'espai que teníem llavors, somriu, i en aquells moments ens haguérem d'adaptar al que hi havia.

Aquesta provisionalitat durà fins a 2005, moment en el qual passàrem a ocupar els actuals espais, al número 23 de la Via Púnica, en un primer pis interior. S'ha de dir que els espais actuals tenen molta bona qualitat, però són molt petits. No disposam de sales grans, els passadissos són estrets... Per això a mi m'agrada dir sempre que tenim un CEP «bonsai». De tota manera, i si ho comparem, en conjunt, amb les situacions anteriors, hem de dir que estam més bé, però això no treu que reivindicuem millores i ampliacions.

Abans d'acabar aquestes més aviat reflexions en veu alta sobre la història del CEP d'Eivissa al llarg dels seus 25 anys d'història, voldria fer esment de dos col·lectius molt importants: per un cantó, tots les delegades (i delegat) de la Conselleria d'Educació i Cultura a Eivissa, pels quals ens hem sentit sempre defensats; per l'altre, i el més important de tots, del conjunt dels docents de l'illa d'Eivissa, que, al llarg d'aquests anys, han assistit a les activitats de formació al CEP i han participat en formacions en centres i en grups de treball. Sense ells, la nostra petita història no hauria estat possible.

Per citar aquest article:

Prats Garcia, E. (2011). El CEP d'Eivissa: quatre apunts bàsics pel que fa a la seva història. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 196-200.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art18.pdf>

## Una ullada al CEP de Manacor: un CEP amb vocació innovadora

Una mirada al CEP de Manacor: un CEP con vocación innovadora

A look at the CEP in Manacor: an innovative in-service teacher training centre

**Onofre Ferrer Riera**, [oferrer@cepmanacor.es](mailto:oferrer@cepmanacor.es)

Director del CEP de Manacor.

### Resum

Origen del centre de professorat de la zona del Llevant de Mallorca. El CEP de Manacor va ser creat l'any 1988 i de llavors ençà sempre s'ha caracteritzat pel seu esperit innovador. El CEP de Manacor, a més de desenvolupar les activitats bàsiques pròpies de cada CEP, ha estat pioner en iniciatives com ara l'impacte a les formacions mitjançant els treballs d'aplicació a l'aula, establir la figura de l'assessor de referència als centres i, sobretot, tenir una gran vocació per establir la dimensió europea i treballar-hi, participant en diferents tipus d'accions. L'equip del CEP de Manacor sempre ha dut a terme la filosofia del treball en equip i la il·lusió de seguir contribuint a la millora de la formació del professorat.

### Paraules clau

CEP de Manacor, centres de professorat, formació contínua, formació permanent.

### Resumen

Origen del centro de profesores de la zona del Levante de Mallorca. El CEP de Manacor fue creado en el año 1988 y desde entonces siempre se ha caracterizado por su espíritu innovador. El CEP Manacor además de desarrollar las actividades básicas propias de cada CEP, ha sido pionero en iniciativas como fue en su momento el impacto en las formaciones mediante los trabajos de aplicación en el aula, responsables de establecer la figura del asesor de referencia en cada centro y, sobre todo conocidos por la gran vocación de establecer y trabajar con la dimensión Europea, participando en diferentes tipos de acciones. El equipo del CEP Manacor siempre ha llevado a cabo la filosofía del trabajo en equipo y la ilusión de seguir contribuyendo a la mejora de la formación del profesorado.

### Palabras clave

CEP de Manacor, centros de profesores, formación continua, formación permanente.

## Abstract

The paper studies the origins of the in-service teacher training centre (CEP) in eastern Mallorca. The CEP in Manacor was created in 1988 and since then, has been known for its innovative spirit. By further developing each CEP's basic activities, the CEP in Manacor has pioneered initiatives on the impact on applied classroom training and also been responsible for establishing the post of guidance counsellor at each school. It is especially well known for its work esta-

blishing and working with the European dimension and has taken part in different kinds of actions. The team at the CEP in Manacor has always subscribed to the philosophy of teamwork and enthusiasm in order to keep on contributing to the betterment of teacher training.

## Keywords

CEP Manacor, in-service teacher training schools, continuing education, lifelong learning.

## 1. EL CEP DE MANACOR

Ubicat en una ciutat famosa, entre d'altres coses, per la figura de Simó Tort Ballester, un dirigent de les revoltes de la Part Forana, i per les perles artificials, podria molt bé haver-se produït una osmosi mitjançant la qual les virtuts i els defectes inherents a aquesta situació haguessin impregnat el Centre de Professorat. Si haguéssim de fer una autoavaluació en què només s'hagués de destacar un sol tret distintiu del CEP de la zona del Llevant mallorquí, podríem afirmar que som inquiets com en Simó Tort i feiners com la indústria perlera, cosa que ens donaria una característica molt fàcil de determinar: *esperit innovador*.

Després d'una sèrie d'anys en fase d'assentament i organització estructural a partir de la seva creació el 1988, el centre va assolir la majoria d'edat i començà a treballar en projectes innovadors, nascuts al mateix equip, per a la formació permanent. Volem mostrar-ne alguns.

El 1997, quan els requisits de certificació per a la resta dels centres de professorat sols eren de caire assistencial a les activitats, l'equip de Manacor estimà que, per constatar que la formació havia provocat uns certs canvis metacognitius, de transferència o d'impacte, calia que el professorat assistent demostrés, mitjançant *un treball d'aplicació a l'aula, el centre o la feina*, la utilització dels coneixements o tècniques presentats a l'activitat de formació. Fou per això que s'introduí

aquest treball d'aplicació en el disseny de l'activitat, i també es convertí en un requisit de certificació de la formació.

Aquesta mesura diferencial de la resta de les institucions de formació de les Illes, en aquells moments ens va dur molts de problemes, tants, que ens vàrem sentir obligats a retirar-la. Però el temps i els canvis de mentalitat i d'òptica de la formació del professorat ens han acabat donant la raó. Ara és gairebé impossible pensar que es pot dissenyar una activitat sense tenir en compte, com a objectiu prioritari, l'aplicació d'allò que s'ha après a l'aula o al centre.

En el mateix període, el CEP va establir la figura de *l'assessor/a de referència* de centre, persona encarregada de contactar amb el centre, detectar i definir la formació adient i col·laborar directament amb els responsables del centre. Figura que, si bé ja era aplicada en alguns altres CEP, no tenia delimitades certes funcions de caire proper al centre, i es reduïa a un tractament merament burocràtic o administratiu. Ara aquesta figura està consolidada en la totalitat de la xarxa de formació.

Paral·lelament, el 1996 havia començat a germinar la *vocació europea* del CEP de Manacor. Recordem que en aquella època parlar de projectes europeus, de beques del Consell d'Europa, de visites d'estudi, etc., era un exercici voluntari de ciència ficció. No hi havia a la Conselleria d'Educació un servei específic de programes internacionals, per tant, el CEP de Manacor

va iniciar un camí en solitari cap a la difusió d'aquests projectes de formació del professorat per implicar els centres escolars.

Però, a més a més, vam predicar amb l'exemple. Primer participant en cursos de formació europeus Comenius, després sol·licitant i coordinant, de 1998 a 2001, un projecte europeu Comenius 3.1 denominat «Making Europe in service teacher training», en què, conjuntament amb la Universitat de Magisteri d'Islàndia, el CIDI de Roma i l'Institut Nacional d'Educació d'Eslovènia, vam treballar una temàtica totalment nova en aquella època: *la creació de la modalitat mixta (fase presencial i fase a distància) en la formació permanent del professorat*. El projecte va tenir les seves repercussions, sobretot en la conscienciació de la necessitat d'introduir la modalitat a distància en la formació al llarg de la vida del professor, però aprofitant a la vegada els grans avantatges de la modalitat presencial.

Aquesta participació va donar un segell prototípic als assessors del CEP manacorí: tothom va entendre la necessitat d'incorporar les tecnologies de l'educació a la seva feina assessora, tret que no sols es manté a dia d'avui sinó que s'ha incrementat exponencialment. De fet, durant alguns anys tots els nostres assessors i assessores han anat desenvolupant una tutoria en les activitats a distància organitzades pel servei de formació, a més d'elaborar activitats de modalitat mixta. Enguany, dissortadament, ens hem vist obligats a reduir-les per necessitats de servei.

La realització de *cursos Comenius* duts a terme per professorat estranger al CEP de Manacor i de *visites Arion* (ara denominades visites d'estudi), a càrrec de persones amb responsabilitat en l'educació en països de la Comunitat Europea, va convertir-se en un compromís anual de l'organització, que va donar a conèixer la realitat de les Illes Balears a gent de tot Europa. Cal dir que, durant aquesta època, es van produir molts de canvis conceptuals a la Conselleria i ja s'havia previst el Servei de Programes Internacionals, el qual assumí les tasques de difusió i suport als centres.

Després d'un període de sedimentació vocacional europea, el CEP es va adonar que a la nostra comunitat no hi havia cap tipus de coordinació efectiva entre la formació inicial i la formació permanent i, preocupats per aquesta situació, ens vam posar en contacte amb el Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Fruit d'aquesta cooperació

i a la vegada necessitat, va sorgir un nou projecte europeu amb l'objectiu de determinar les *competències específiques del professorat europeu*. Després d'un acurat sistema de selecció d'institucions de formació inicial i/o formació permanent, s'escolliren països com ara Holanda, Noruega, Polònia, Dinamarca i Romania, que compartiren amb les dues institucions balears el projecte.

El projecte europeu COPE amb títol original «Competences of Professional Educators in Europe» ha estat integrat per la Universitat de Twenthe i el Saxion Hogescholen (Holanda), el CVU Jelling (Dinamarca), la Universitat de Bergen (Noruega), la Universitat de Bucarest i el centre de professorat CCD Bucuresti (Romania), la Gornoslaska Wyzsza Szkoła Pedagogiczna Myslowicach i el centre de professorat TCEI de Gdansk (Polònia), la Universitat de les Illes Balears i el CEP de Manacor (coordinadors i promotors del projecte). Aquest projecte acabà el passat mes de gener, amb èxit i amb el compromís d'organitzar cursos de difusió dels resultats per Europa a càrrec dels participants. Per tant, com es pot veure, la vocació europea no és un fet aïllat, sinó que començà l'any 1996 i encara és vigent a data d'avui.

Un altre tret innovador ja el 1996 que s'ha mantingut fins ara és el *treball en equip*. En aquella època, el centre va iniciar una dinàmica que ara es denomina pràctica reflexiva, analitzant les seves activitats de forma conjunta i aportant continuament millores a aquestes activitats. Vam difuminar la figura de l'assessoria aïllada, i el treball en equip es va convertir en un referent en la tasca diària. Aquesta dinàmica s'ha vist i es veu reflectida en moltes vessants. Per citar-ne algunes de les darreres, el disseny i la posada en escena de la programació de la tasca per fer en els projectes experimentals de competències bàsiques, els tallers informàtics d'escola 2.0, o la formació de funcionaris en pràctiques i interins novells es duen a terme al nostre CEP de forma col·legiada i distinta de la resta de centres de professors.

El 2004 vam iniciar una modalitat distinta de la que fins llavors es feia. L'objectiu era apropar l'escola a la ciutadania i viceversa. Amb la col·laboració de la Regidoria d'Educació i Cultura de l'Ajuntament de Manacor, vam idear un *cicle de conferències* adreçades a aquesta franja intermèdia entre escola, família i poble. Aquest model va tenir molta acollida i ara ja és un clàssic en les activitats de formació de la xarxa.

També cal destacar l'itinerari formatiu del col·lectiu de professorat de matemàtiques que es va iniciar de forma puntual el curs 1991-92, a través de cursos i seminaris sobre metodologia i la utilització dels recursos didàctics a l'àrea. La seva continuïtat, any rere any, fa que a partir de l'any 2002 passi a convertir-se en un seminari permanent, del qual la constància en la detecció de necessitats, en la innovació i en l'elaboració de material didàctic ha esdevingut fonamental per a la celebració bianual de la Festa de les Matemàtiques i la creació de la Societat Balear de Matemàtiques, SBM-XEIX.

Seguint amb aquesta línia podríem anar esmentant altres activitats innovadores com el projecte ecoam-

biental iniciat el curs passat, els seminaris de 0-3 anys iniciats conjuntament amb l'Ajuntament de Manacor quan ningú encara no parlava de la formació d'aquest sector educatiu, la proposta (acceptada) d'incorporar a la xarxa una assessoria de llengües estrangeres i programes internacionals, etc.

Però totes aquestes iniciatives tan sols són pedres que deixem col·locades en el camí, i nosaltres no tenim vocació de mirar enrere si no és per millorar el present. Amb l'equip del CEP tenim la il·lusió necessària per continuar aportant petites iniciatives, amb la finalitat que la formació del professorat sigui efectiva i tingui el seu reflex en la formació de l'alumnat de les Illes Balears.

Per citar aquest article:

Ferrer Riera, O. (2011). Una ullada al CEP de Manacor: un CEP amb vocació innovadora. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 201-204.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art19.pdf>



## **CEP d'Inca: 17 anys de 25. El nostre recorregut**

**CEP de Inca: 17 años de 25. Nuestro recorrido**

**The CEP in Inca: 17 years out of 25. Our evolution**

**Gregori Puigserver i Canyelles**, [gpuigserver@educacio.caib.es](mailto:gpuigserver@educacio.caib.es)

Assessor de formació del CEP d'Inca.

### **Resum**

S'exposa la trajectòria del CEP d'Inca al llarg dels disset anys de la seva existència. Es comenten les característiques i funcions dels equips pedagògics, així com també els projectes i les experiències més destacats.

### **Paraules clau**

Centre de formació de professorat, CEP d'Inca, recorregut històric.

### **Resumen**

Se expone la trayectoria del CEP de Inca a lo largo de los diecisiete años de su existencia. Se comentan las características y funciones de los equipos pedagógicos así como los proyectos y las experiencias más destacadas.

### **Palabras clave**

Centro de formación de profesorado, CEP de Inca, recorrido histórico.

### **Abstract**

The history of the CEP (in-service teacher training centre) in Inca throughout the seventeen years of its existence is described. The paper discusses the characteristics and functions of the teaching teams as well as the most outstanding projects and experiences.

### **Keywords**

in-service teacher training centre, CEP in Inca, historical review.

## EL CEP D'INCA

El vint-i-cinquè aniversari que ara celebra la xarxa de CEP de les Illes Balears abasta una xifra un poc més modesta en el cas concret del nostre, el CEP d'Inca, que, no obstant això, es pot enorgullir que faci, així mateix, una bona partida d'anys que camina conjuntament amb els centres germans (17 de 25).

Abans de la seva existència com a centre autònom, funcionà durant dos cursos (1992-93 i 1993-94) com a extensió del Centre de Professors de Palma –val a dir que en aquell moment a Mallorca només existien el CEP de Palma i el de Manacor. Aquest, si em permeteu que l'anomeni així, pre-CEP estigué ubicat a can Sales. Aleshores només l'integraven tres persones, n'Antònia Aina Ramis, en Lluís Segura i en Llorenç Pons, *Sito*. A més, també hi havia, separat del Centre de Professors, el Centre de Recursos, ubicat a Sa Quartera (actualment Centre d'Art de l'Ajuntament d'Inca), integrat per en Xavier Amengual i na Carme González.

L'any 1994 el Govern estatal unificà els Centres de Professors i els Centres de Recursos en una sola entitat, que d'aleshores ençà s'anomenarien CPR. Seguint aquest nou model, com que es considerà que l'aleshores CEP de Palma abastava una àrea massa gran (era, de fet, el d'àmbit més gran d'Espanya), el curs 1994-95 el CPR d'Inca començà a funcionar com a centre independent, per al qual se cercà una nova seu, més gran i més apta per a la funció a la qual s'havia de destinar; la seu en qüestió, l'edifici actual del CEP, fou en origen una adoberia, coneguda com Es Consorci, que destinava la seva producció a la indústria local de la pell i el calçat. Posteriorment, abans d'esser destinat a Formació del Professorat, i ja de propietat estatal, s'hi instal·là l'Escola d'Aprenentatge Industrial (1961), posteriorment anomenada Institut de Formació Professional Llorenç Maria Duran (fins a 1994).

Durant l'estiu de l'any 1994 es condicionà l'edifici per al seu nou ús,<sup>1</sup> i el setembre del mateix any començà

a funcionar com a seu del flamant CPR d'Inca acabat de constituir.

L'Equip pedagògic del nou CPR era integrat per n'Antònia Aina Ramis, que en fou la primera directora; en Lluís Segura, secretari i assessor de Noves Tecnologies (les futures TIC); na Teresa Lorenzo, assessora d'Educació Infantil i Temes Transversals; n'Esperança Ramis, de l'Àmbit sociolingüístic - Llengua Catalana; en Josep Ferrer, de Necessitats educatives especials (la futura Atenció a la diversitat); i en Llorenç Sastre, de l'Àmbit científicotecnològic; així mateix, formaren part d'aquest primer equip del CPR els dos assessors provinents del que fins aleshores havia estat el Centre de Recursos, és a dir, en Xavier Amengual, que fou l'assessor d'Educació Primària del nou centre, i na Carme González, de l'Àmbit sociolingüístic - Llengües Estrangeres. Finalment, ja començat el curs, s'incorporà al CPR en Gabriel Villalonga com a assessor d'Educació Musical, Educació Física i Educació Plàstica; per altra banda, com a professor de suport entrà a formar part d'aquell primer equip en Jaume Soler, que, entre altres tasques, inicià l'organització de l'Arxiu i el Museu, que s'havia d'ubicar al mateix edifici del CEP.

La inauguració *oficiosa* del nou centre tengué lloc l'any 1994, la vespra d'un dia força assenyalat per a la ciutat d'Inca, la seva comarca i, de fet, tot Mallorca; fou el Dimecres Bo, com a part dels actes institucionals de la setmana del Dijous Bo, i culminà en un dinar a un conegut celler d'Inca. Per la seva banda, la inauguració oficial fou el dia 2 de febrer de 1995 i hi assistiren càrrecs educatius rellevants d'aquella època, com el director provincial, Andreu Crespí, la cap de l'UPE (Unitat de Programes Educatius) de la Delegació provincial del MEC de Balears, Carme Pons, i la cap d'Informàtica Carme Valdueza. Així mateix, hi assistiren alguns alts càrrecs educatius del MEC responsables dels CPR d'àmbit estatal.

Els dos primers anys d'existència del CPR constituït oficialment foren també anys d'intensa formació per als assessors que hem vist que passaren a integrar-lo.

1. Amb el pas del temps, el CEP d'Inca ha arribat a compartir edifici amb molts altres organismes educatius. Actualment són els següents: Museu i Arxiu de l'Educació de les Illes Balears, Oficina d'escolarització, Equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP), Equip de suport a l'ensenyament de la Llengua (ESEL) i el Programa d'acollida, integració i reforç educatiu (PAIRE). Fins al curs passat, l'EOEP d'Atenció Primerenca també compartia edifici amb nosaltres.

Aquesta formació es féu a diversos llocs de la Península i també a Mallorca, i anava adreçada als assessors novells de l'anomenat *territori MEC* d'aleshores. Tots els assessors novells del nou CPR assistiren a un curs de Formació a Alcalá de Henares, en què s'impartiren continguts comuns a totes les especialitats formatives; n'Esperança Ramis i na Teresa Lorenzo, a més, assistiren a formacions de les seves respectives àrees a Terol i Monzón (Osca); per la seva banda, en Josep Ferrer assistí a una formació organitzada a Mallorca mateix, de la qual fou director en Ricard Vila.

Totes aquestes activitats formatives propiciaren un fructífer intercanvi i convivència entre assessors de diverses contrades i inclogueren algunes visites culturals (en el cas de la formació duita a terme a Mallorca, per exemple, es visità Valldemossa i Deià, entre altres localitats). Al final, tots els assessors assistents als cursos hagueren d'elaborar un treball personal sobre la formació rebuda, una formació a la qual no assistiren els assessors amb alguns anys d'experiència i que ja l'havien cursada (en el cas del CPR d'Inca, en Llorenç Pons i en Lluís Segura).

Com a anècdotes d'aquesta etapa formativa, podem dir que, de vegades, l'allotjament era d'especial qualitat, com en el cas de la formació que es féu a Terol, en què els assessors assistents romanien a un parador nacional. Per altra banda, també sabem de bona font que en els moments d'esbargiment no només es feren visites a indrets rellevants, sinó que també es duïen a terme activitats musicals en grup, com, per exemple, interpretacions prou reeixides de karaoke!

D'aquella primera època també ens han contat fets que, només una dècada i mitja després, ja ens sobten molt. El juny de 1995 es féu un curs al CPR per als assessors titulat Curs Telemàtic. Ibertex. Aplicacions Educatives (val a dir que Ibertex era quelcom que es pot considerar un precursor de l'actual Internet), que incloïa coses que ara ens semblen senzillíssimes com, per exemple, enviar un missatge de correu electrònic. Doncs bé, els assessors, que havien de fer intervencions individuals al curs, es veïen obligats a fer torns per emprar l'únic ordinador des del qual es podia accedir a Ibertex. A més, segons ens diuen, la directora recordava sovint als assessors i assessores la importància d'apagar el mòdem una vegada acabada la pràctica, per evitar els elevats costos de la factura telefònica!

El curs 1996-97 la plaça de director del CPR d'Inca s'ocupà per primera vegada com a resultat d'un concurs de mèrits. La dita plaça fou per a Lluís Segura, fins aleshores, a més de secretari, assessor de Noves Tecnologies. Un fet significatiu d'aquesta etapa (ja durant el curs 1997-98) fou l'arribada de les tan desitjades competències d'Educació (val la pena recordar que en aquell moment érem l'única autonomia amb llengua pròpia diferent de la castellana que encara no tenia competències en Educació).

Durant l'etapa d'en Lluís Segura com a director i com a part del seu projecte, es començaren a editar el Butlletí mensual del CPR i la revista *Cantabou*, ambdues activitats a càrrec d'en Jaume Soler, aleshores professor de suport.

El Butlletí mensual arribà ininterrompudament als centres per correu ordinari fins a l'any 2007. S'editava en format DIN A3 doblegat, de manera que constava de quatre pàgines. Fou un canal de transmissió d'informacions diverses sobre el CPR d'Inca i la Formació del professorat. Entre altres informacions, hi apareixia el programa anual, dades sobre les diverses activitats que s'anaven convocant i es desenvolupaven, informació sobre les reunions del representants de claustre, dades sobre els materials rebuts d'interès per al professorat, etc. Durant anys, quan en Jaume Soler passà a ésser director, el Butlletí estigué a càrrec d'Aina Ferrer, també professora de suport. Pensam que fou un canal de comunicació útil i valorat pel professorat dels centres, als quals, en la seva darrera etapa, arribava en format digital.

Fa dos anys el Butlletí s'hagué de deixar d'editar per mor de la desaparició del professorat de suport del CEP. No ha estat el cas, però, de la revista *Cantabou*, publicació que arribà a merèixer els elogis del conseller d'Educació. La revista sempre s'ha editat en paper reciclat, que és com s'envia als centres per correu ordinari i, des del mes de juny de 2008, es pot consultar en format digital a la nostra pàgina web. És igualment accessible digitalment a la Xarxa de Bases de Dades d'Informació Educativa REDINED, on se n'han buidat els articles pràcticament des del primer número. Té un mínim de 32 pàgines i ha passat d'editar-se amb periodicitat trimestral a semestral. S'hi tracten tota casta de temes educatius, principalment relacionats amb els centres de l'àrea del CEP d'Inca, amb inclusió d'un nombre considerable d'experièn-

cies d'aula. Pensam que, durant tots els anys de la seva existència, ha estat una mitjà de comunicació educatiu prou valorat pel professorat de la comarca.

Com ja hem vist més amunt, al moment de la seva creació, al CEP d'Inca s'hi integrà el centre de Recursos preexistent. Aquesta integració suposà una profunda remodelació per adaptar-se al nou espai. A partir de les recomanacions fetes a un curs de Biblioteconomia al qual assistí en Xavier Amengual, es decidí classificar els Recursos d'acord amb la CDU (classificació decimal universal), la qual s'adaptà a les necessitats del CEP. Es creà una base de dades escaient, i llavors els assessors feren torns per anar-hi introduint les dades dels diferents recursos disponibles (llibres, vídeos, cassetts, etc). Els recursos del CEP tornaren a estar, doncs, disponibles per al professorat.

Posteriorment, els Recursos dels CPR i el seu servei de préstec acabaren desapareixent, atesa la cada vegada més bona dotació de les escoles i els instituts. No obstant això, no fou el cas dels del CEP d'Inca, que han seguit al servei del professorat ininterrompudament des de la seva creació.

Si bé és cert que els centres de cada vegada estan més dotats de materials educatius diversos, i que, amb l'aparició d'Internet, molts són fàcilment accessibles des de qualsevol banda, també ho és que al CEP d'Inca disposam d'un fons documental que durant anys ha estat útil no només al professorat de la comarca, sinó també al de tot Mallorca. Aquest fons, constituït bàsicament per llibres, però també per altres materials (CR-ROM, DVD...), no ha deixat mai de créixer, ja que hem seguit fitxant els materials nous que ens han anat arribant o que hem adquirit. A més, molts d'aquests materials avui en dia són de difícil accés, fins i tot per Internet. Per tant, creim que l'existència de la nostra àrea de Recursos encara té un sentit i que, amb una difusió adequada, els materials que comprèn poden seguir essent útils als professors i professores.

Parlaré ara de la meua incorporació al CPR, on vaig arribar, després de presentar-me al concurs corresponent, per ocupar la plaça de l'Àmbit científicotecnològic. Aquesta plaça havia quedat vacant, juntament amb les de Noves Tecnologies i Llengües Estrangeres, des del curs 1996-97, ja que totes tres desaparegueren dels CP –això implicà forçosament una forta reducció de les activitats. L'any 1999 es tornà a convocar la plaça en qüestió, que vaig ocupar a partir del curs

1999-2000. Guard molt bon record d'aquella època, ja que els nous companys (respecte als inicis hi havia hagut la incorporació d'en Jaume Soler a l'assessoria d'Educació Primària i d'en Gabriel Fiol a la de Noves Tecnologies) m'ajudaren en tot el que vaig haver de menester. De fet, gràcies a en Biel, a en Josep i als altres companys, vaig fer, per començar, el que es podria anomenar una autèntica *immersió* en Informàtica, que em fou ben profitosa. A més, vaig anar aprenent a poc a poc el funcionament del CPR, així com els detalls de la Formació en centres, gràcies sobretot a na Teresa Lorenzo, la qual vaig acompanyar a les FC a càrrec seu.

Un aspecte a destacar en la història del CEP d'Inca (a partir del curs 2000-2001 els Centres de Professorat passaren de bell nou a anomenar-se CEP en lloc de CPR) és el projecte europeu Comenius, en què participà com a centre coordinador entre els anys 2000 i 2003, al llarg de tres cursos escolars, quan era director del centre en Lluís Segura (el qual ocupà aquest càrrec des del curs 1996-97 fins al 2002-2003, any en què passà a ésser cap del Servei de Formació del Professorat). Hi prengueren part principalment n'Heracli Portas com a coordinador, el director, Lluís Segura, la secretària Esperança Ramis i na Teresa Lorenzo, encara que la resta de l'equip també hi participà d'una manera o l'altra. Implicà tres països, Espanya, Portugal i França, a través d'un organisme responsable de la Formació del Professorat de les Illes Balears, d'Oliveira de Azeméis (Portugal) i Tolosa de Llenguadoc (França).

Els objectius principals d'aquest projecte eren fomentar la comunicació entre els professionals de l'Educació dels diferents països, contribuir a la creació d'una xarxa europea de Formació del Professorat en els centres escolars, afavorir la participació del professorat com a agent principal en el disseny i desenvolupament de la seva pròpia Formació i fomentar el treball en equip dins els centres escolars.

Es pot afirmar que aquests objectius s'assoliren plenament, ja que el projecte permeté conèixer en un context real els sistemes educatius de cada un dels països participants (es feren visites a diversos centres de cada una de les localitats participants), els sistemes de Formació contínua i concretament els de Formació en centres a cada un dels Estats (es veié que França era el país que presentava més diferències respecte als altres dos). Com a resultat principal, s'elaborà un Document d'intervenció en centres, és a dir,



una guia d'intervenció assessora per detectar les necessitats formatives dels centres a fi que poguessin elaborar el seu propi Pla de formació.



Figura 1. N'Esperança Ramis i na Teresa Lorenzo amb dos socis europeus del projecte Comenius (Aveiro, Portugal) (maig de 2002). *Font:* Foto de l'autor.

Aquest document l'utilitzà el CEP d'Inca en un Pla pilot d'intervenció en centres que es dugué a la pràctica a tres centres de la comarca, amb resultats prou satisfactoris. Així mateix, es posà en pràctica també a alguns centres de l'àrea d'Oliveira de Azeméis, amb resultats també molt positius.

Com a part del projecte, es dissenyà i es dugué a la pràctica un curs Comenius de dimensió internacional (hi assistí professorat de diferents països) a Oliveira d'Azeméis, amb gran èxit de participació, i una de les activitats més valorades pels participants, ja que va contribuir a divulgar el projecte i a l'aprofundiment en la Formació en centres. Voldria comentar que, juntament amb n'Esperança Ramis i na Teresa Lorenzo, vaig tenir l'oportunitat de participar en aquest curs, en el meu cas amb una ponència sobre la Formació a distància, en aquells moments molt menys desenvolupada a les Balears que en l'actualitat.

El projecte, per tant, resultà molt fructífer per a totes les parts i es recorda al CEP d'Inca com quelcom entranyable, ja que donà lloc a una forta amistat entre els participants dels diversos països. Particularment, els socis de Portugal es desferen en tot tipus d'aten-

cions en les diverses ocasions que hi hagué trobades internacionals.

El curs 2003-2004 en Jaume Soler, fins aleshores assessor de Primària, passà a ocupar el càrrec de director del CEP, ja que l'anterior director, en Lluís Segura, seria el nou cap del SFPP (passaren també a fer feina amb ell na Teresa Lorenzo i n'Heracli Portas, la primera, assessora, i el segon, exassessor del CEP d'Inca).



Figura 2. Assessors, directors i personal del SFPP durant el descans d'una formació al CEP d'Inca (centre de la ciutat d'Inca) (març de 2006). *Font:* Banc de fotos del CEP d'Inca.

El mes de maig de 2004 el CEP organitzà la Visita d'Estudis Arió: «L'Ensenyament de les llengües estrangeres en un context bilingüe», que fou coordinada per Alexandra Herts, assessora de Llengües estrangeres. Aquesta activitat anava adreçada a professionals del món docent amb funcions de lideratge d'arreu de la Unió Europea (personal de l'Administració educativa, equips directius, inspectors i inspectores...) i la convocatòria fou un èxit, ja que participaren en la visita representants amb ocupacions diverses de deu països europeus. El projecte comprengué visites a diversos centres de tot Mallorca<sup>2</sup> (inclosa la UIB), amb la finalitat de conèixer-ne tant el funcionament com la normativa reguladora. Tot això amb l'objectiu últim

2. Els centres visitats foren el CP Gabriel Comas i Ribas (Esporles), el CP Na Caragol (Artà), el CP Puig de sa Morisca (Calvià) i el CC Sant Josep Obrer (Palma). Aquest darrer centre fou el primer de les Illes a posar en marxa el programa que avui es coneix com a Seccions Europees.



que es produís un fructífer intercanvi perquè cadascú pogués traslladar al seu país d'origen les bones pràctiques, les experiències i els elements normatius susceptibles d'esser exportats.

Quant als resultats, foren d'allò més positius i l'experiència resultà enriquidora no només per als participants sinó també per als centres visitats, ja que hi va haver un constant intercanvi d'idees i de projectes innovadors que en aquell moment es duïen a terme a diferents països de la Comunitat Europea. Després de la visita, alguns centres de la nostra àrea es mantingueren en contacte amb els dels visitants europeus, la qual cosa donà lloc a alguns altres intercanvis, tant d'alumnes com de mestres, i fins i tot a projectes europeus.

L'any 2005, després de diversos anys de dur a terme seminaris d'Ambientalització als centres de la comarca, es posà en marxa un projecte sobre aquest tema al mateix CEP, que es concretà en una ambiciosa ecoauditoria del paper, la principal matèria primera que s'utilitza a un centre educatiu i el principal tipus de residu que s'hi produeix. L'ecoauditoria tenia els objectius de donar un impuls inicial a l'Ambientalització del CEP, sensibilitzar tota la comunitat del Centre de Professorat sobre la importància d'aquesta qüestió, reflexionar sobre els usos que es feien del paper i conèixer i promoure tècniques d'estalvi, reutilització, reciclatge i reutilització d'aquest material.

Les accions principals que es dugueren a terme com a part del projecte d'Ambientalització foren redactar, distribuir i analitzar els resultats obtinguts de diferents tipus d'enquestes que emplenà el personal del CEP; analitzar el consum de paper de tot tipus al centre durant tres cursos (2001-2002, 2002-2003, 2003-2004); estudiar l'impacte ambiental d'aquest consum (emissions de CO<sub>2</sub> i consum d'aigua, energia i fusta) i mesurar la quantitat de paper que es recollia per reciclar i els beneficis mediambientals que suposava la dita recollida. Una ve-

gada coneguts i analitzats tots els punts anteriors, es dissenyà un Pla de coherència ambiental, amb accions a curt, mitjà i llarg termini per millorar al centre el consum i la gestió del paper i fer-ne un seguiment periòdic.

Aquesta ecoauditoria, que en el seu moment es presentà a unes jornades de coordinadors ambientals i que encara ara està disponible a Internet, sens dubte representà una passa endavant en la consciència ambiental al centre, que s'ha mantingut fins avui en dia, ja que periòdicament es fan revisions i millores d'aquest projecte ambientalitzador.

L'any 2009 hi tornà a haver concurs de directors, i aquest pic la plaça fou per a na Francisca Pascual, que havia treballat com a ATD a la Conselleria d'Educació i com a professora de suport en el mateix CEP d'Inca (també hi hagué concurs per a l'assessoria de Formació professional, per primera vegada de dedicació exclusiva al CEP d'Inca, ja que uns quants anys enrera existia, però com a plaça compartida amb el CEP de Manacor).



Figura 3. L'equip actual del CEP d'Inca. D'esquerra a dreta: Francisca Solivellas (AD), Isabel Cerdà (EP), Maria Isabel Bertran (Administració), Sacramento López (EI), Salomé Rodríguez (Neteja), Francisca Pascual (Directora), Isabel Serra (ASL), Gregori Puigserver (ACT), Joan Mas (TIC), Martí Amengual (FP) i Victòria Alzina (secretària i LE). (CEP d'Inca) (7 d'abril de 2011). Font: Foto de l'autor.

Aquesta darrera etapa del CEP s'ha caracteritzat per una considerable millora en les nostres infraestructures. S'ha renovat el sistema de climatització; s'hi han fet reformes i s'han pintat moltes d'aules i dependències del centre; s'han embellit considerablement les instal·lacions amb ramellers i noves obres d'art; s'han millorat els sistemes informàtics i de megafonia de tot el centre; s'ha avançat molt en els sistemes de prevenció de riscos laborals. En definitiva, l'edifici del CEP, que ja té una llarga història, sens dubte pot afrontar ara els reptes de futur amb plenes garanties gràcies a les millores i a la modernització de què ha estat objecte. No obstant això, s'ha de dir que, sortosament, les nostres instal·lacions sempre han estat prou espaioses i que disposam d'un bon nombre d'aules que s'empren no només per a les activitats del CEP d'Inca en si, sinó també per a algunes que impliquen tota la xarxa de Centres de professorat i per a d'altres també relacionades amb el món educatiu (aules d'estudi per a estudiants universitaris en època d'exàmens, classes de llengua per a immigrants que organitza l'Ajuntament, etc.).

Durant els anys de la seva existència, el Centre de Professorat d'Inca ha anat ampliant força l'abast de les seves activitats; l'any 1994 era el CEP de referència de 48 centres i 876 professors; actualment, l'any 2011, ho és de 123 centres i 2.259 professores i professors. A més, la tipologia de les seves actuacions ha

anat evolucionant d'acord amb les directrius dels Plans quadriennals de Formació (a l'època del naixement del CEP els plans eren triennals) publicats pel Servei. Si bé s'han mantengut les modalitats formatives tradicionals (cursos, seminaris, formacions a centres i grups de treball), n'han aparegut de noves, encara en fase experimental, entre les quals destaquen els PIP (Projectes d'Innovació Pedagògica), que sens dubte ens acosten més als centres i propicien l'enriquiment mutu. Això ha anat acompanyat d'una intensa formació (Expert Universitari en Formació de Formadors) que recorda en certa manera la dels inicis del CEP, però adaptada a la nostra època, a la figura del nou assessor, que cada vegada és menys un assessor gestor i més un assessor de procés que treballa més que mai en equip.

Ben segur que d'aquí a 17 o 25 anys el CEP d'Inca, juntament amb els altres Centres de professorat de la xarxa, seguirà tan compromès com avui amb la Formació del Professorat. Molts d'anys i que així sia!

Per acabar, volia agrair la inestimable col·laboració de n'Esperança Ramis, en Josep Ferrer, na Teresa Lorenzo, en Jaume Serra i n'Alexandra Herts, sense la qual aquest article no hauria estat possible. També els vull agrair, des de sempre, la seva sincera amistat.

Per citar aquest article:

Puigserver Canyelles, G. (2011). CEP d'Inca: 17 anys de 25. El nostre recorregut. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 205-211.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art20.pdf>

## Recorregut històric del CEP de Formentera

Recorrido histórico del CEP de Formentera

Historical review of the CEP in Formentera

**Jaume Verdera Verdera**, [jverdera@dginnova.caib.es](mailto:jverdera@dginnova.caib.es)

Director del CEP de Formentera.

### Resum

Es desenvolupa la trajectòria del CEP de Formentera des dels seus inicis fins a l'actualitat. Es comenten les activitats dutes a terme, així com també el treball realitzat juntament amb altres organismes públics.

### Paraules clau

Centre de formació del professorat, recorregut històric, CEP de Formentera.

### Resumen

Se desarrolla la trayectoria del CEP de Formentera desde sus inicios hasta la actualidad. Se comentan las actividades llevadas a cabo, así como también el trabajo realizado junto con otros organismos públicos.

### Palabras clave

Centro de formación del profesorado, recorrido histórico, CEP de Formentera.

### Abstract

The history of the CEP (in-service teacher training centre) in Formentera is described from its founding until today. The activities carried out there are described, as is its work alongside other public institutions.

### Keywords

In-service teacher training centre, historical review, CEP in Formentera.

## EL CEP DE FORMENTERA

Encara que el CEP de Formentera fou creat oficialment el 14 de febrer de 2009, aquest centre ja funcionava com una extensió del CEP d'Eivissa i Formentera des de l'any 1984, primer com a Centre de Recursos Pedagògics i a partir de l'any 1994 com a extensió del CEP d'Eivissa i Formentera.

Tenint en compte les especials característiques d'aïllament de Formentera, aquest centre realitzà inicialment tasques pròpies de centre de recursos, com servei de biblioteca, videoteca, edició de vídeo, préstecs, reprografia, enquadernació, etc., però gradualment i per tal de donar un millor servei al professorat destinat a l'illa, començà a oferir, en col·laboració amb el CEP d'Eivissa, activitats de formació, primer en la modalitat cursos i posteriorment grups de treball, seminaris i formació en centres.

El desig de col·laborar en les necessitats formatives del nostre professorat comportà, des del primer moment, la col·laboració amb l'ICE de la Universitat de les Illes Balears per realitzar des de l'extensió del CEP a Formentera totes les tasques de coordinació, matrícula i cessió de locals per impartir la docència per poder realitzar els cursos de reciclatge i de formació lingüística i cultural de català. També, per part de l'ICE, s'oferiren cursos de coneixement del medi històric, geogràfic, natural i cultural dirigits bàsicament al professorat nouvingut.

Fruit d'aquesta col·laboració fou la publicació, l'any 2000, del llibre *Formentera: història i realitat*, editat per la Universitat de les Illes Balears, que recollia tot un cicle de conferències de ponents tan rellevants com Isidor Marí Mayans, Joan Marí Cardona, Miquel Morey Andreu, Antoni Torres Garcia, Santiago Colomar Ferrer, Salvador Roig Planells, Benjamí Costa Ribas, etc.

A partir de l'any 1991, i a petició del professorat de l'illa, l'extensió del CEP de Formentera passà a realitzar tasques d'oficina delegada d'educació, i s'encarregà de la tramitació i el registre de documents, compulses, atenció i control dels objectors als centres educatius de Formentera i la tramitació d'informació pròpia del MEC.

El CEP de Formentera també ha col·laborat en tot moment amb l'Ajuntament, Consell Insular d'Eivissa i Formentera, SITE, EOEP i educació d'adults i actualment amb el Consell Insular de Formentera.

Malgrat totes les activitats complementàries que al llarg dels anys el CEP de Formentera ha anat coordinant per tal de donar un millor servei al professorat de l'illa, en cap moment no ha perdut de vista que el seu objectiu primordial és la formació i actualització del professorat, i amb aquest objectiu ha recollit les necessitats de formació que del dels centres educatius ens han fet arribar, a fi de poder programar activitats formatives que donin resposta a les necessitats reals dels centres i del professorat.

Per citar aquest article:

Verdera Verdera, J. (2011). Recorregut històric del CEP de Formentera. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 212-213. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art21.pdf>

# **Formació permanent del professorat: una mirada internacional**



## **Competències del professorat a Europa (1). Quines competències específiques hauria de reunir el professorat europeu per a la realització de les bones pràctiques?**

**Competencias del profesorado en Europa (1). ¿Qué competencias específicas debería reunir un profesor europeo para la realización de las buenas prácticas?**

**The competences of professional educators in Europe (1). Which specific competences should teachers have in order to implement best practices?**

**Onofre Ferrer Riera**, [oferrer@cepmanacor.es](mailto:oferrer@cepmanacor.es)

Director del CEP de Manacor.

**Cristina Adrover Adrover**, [cadrover@cepmanacor.es](mailto:cadrover@cepmanacor.es)

Assessora de formació del CEP de Manacor.

### **Resum**

L'article fa referència al treball realitzat en el projecte multilateral Comenius COPE (Competences of Professional Educators in Europe), finançat per la Comissió Europea i en el qual s'ha fet un exhaustiu estudi sobre les competències específiques que ha de tenir el professorat europeu. L'article recull la primera part del procés dut a terme, en el qual es determinaren les 24 capacitats específiques necessàries per al professorat a partir de les competències bàsiques establertes per Lisboa l'any 2000 i de l'anàlisi de les competències específiques del professorat segons COPE.

### **Paraules clau**

Professor europeu, competències del professorat, competències específiques, detecció de necessitats, necessitat de formació.

### **Resumen**

El artículo hace referencia al trabajo realizado en el proyecto multilateral Comenius COPE (Competences of Professional Educators in Europe) financiado por la Comisión Europea y en el que se ha realizado un exhaustivo estudio sobre las competencias específicas que debe tener el profesorado europeo. El artículo recoge la primera parte del proceso llevado a cabo en el que se determinaron las 24 capacidades específicas necesarias para el profesorado a partir de las competencias básicas establecidas por Lisboa en el año 2000 y del análisis de las competencias específicas del profesorado según COPE.

### **Palabras clave**

Profesor europeo, competencias del profesorado, competencias específicas, detección de necesidades, necesidad formativa.

## Abstract

The article presents the work accomplished by the multilateral COPE (Competences of Professional Educators in Europe) Comenius project funded by the European Commission, which conducted an exhaustive study on the specific competences European teachers must possess. The article describes the first part of the process undertaken to determine the 24

specific competences teachers need, which are based on the basic competences established by Lisbon in 2000 and the analysis of specific teacher competences such as the COPE.

## Keywords

European teacher, teacher competences, specific competences, needs assessment, training needs.

## 1. INTRODUCCIÓ

L'any 2000 el Consell Europeu de Lisboa va determinar les competències bàsiques que haurien d'adquirir els ciutadans mitjançant el seu aprenentatge al llarg de la seva vida. Des d'aquest moment les polítiques europees estan incrementant el nombre de funcions i responsabilitats educatives i formatives del professorat amb l'objectiu de desenvolupar les competències necessàries per posar en pràctica un currículum propi de la societat del coneixement.

La incorporació de les competències bàsiques com a element organitzador del sistema educatiu porta adjectiva la modificació d'un aspecte fonamental de l'aprenentatge: la metodologia d'ensenyament. La docència s'ha de centrar en l'alumne. Aquest passa a tenir un rol actiu dins el procés educatiu, la qual cosa tindrà molt a veure amb la seva actuació mitjançant la intervenció i la participació en el treball dins l'aula. Això suposa, doncs, un canvi en l'actitud del professorat i una transformació de la seva actuació en el procés d'ensenyança. El professorat haurà de compartir protagonisme amb l'alumnat i entendre que la seva funció no és només una simple transmissió de coneixements, sinó que haurà de gestionar els mitjans necessaris perquè l'alumnat descobreixi aquests coneixements i sigui capaç d'aplicar-los a la seva vida quotidiana. El professorat haurà de saber manejar els instruments i les tècniques per promoure la participació de l'alumnat i crear, així, mecanismes de motivació perquè aquest actuï de forma dinàmica i participativa tant a l'aula com dins la societat.

Però, a més, el treball per competències implica que el professorat ha de dominar nous aspectes perquè l'alumnat assimili les competències i es pugui desenvolupar dins la societat actual i canviant. Aquests nous aspectes que el professorat ha de dominar impliquen un maneig bàsic de les tecnologies de la informació i comunicació, l'adquisició d'habilitats de gestió i administració de centres educatius, la capacitat d'integrar l'alumnat amb necessitats educatives especials en els centres i, finalment, manejar les habilitats socials necessàries per a la integració de l'alumnat nouvingut procedent de diferents cultures i afrontar amb èxit la gestió de la convivència del centre.

Observant els programes de formació de professorat de les diferents comunitats, així com el de les Illes Balears, ens adonem que no hi ha un coneixement de les competències específiques que hauria de tenir el professorat per poder dur a terme aquest canvi tan fonamental. Tampoc no trobem estudis que determinin les competències que actualment posseeix i les que haurien de ser millorades mitjançant els programes de formació permanent.

Aquesta situació exposada fou el que va promoure la necessitat d'iniciar un projecte europeu d'investigació sobre les competències específiques del professorat: Competences of Professional Educators in Europe (COPE). El projecte multilateral és integrat per sis països representats per nou institucions: la Universitat de les Illes Balears i el Centre de Professorat de Manacor (institució coordinadora del projecte) a Espanya, la Universitat de Twente i el Saxion

Hogescholen d'Holanda, el CVU Jelling de Dinamarca, el centre de formació permanent de TCEI Gdansk i la Gornoslaska Wyzsza Szkola Pedagogiczna Myslowicach (GWSP), la Universitat de Bucarest i el centre de professors Casa Corpului Didactic Bucuresti i finalment la Universitat de Bergen de Noruega. Totes aquestes institucions es dediquen a la formació inicial i a la formació contínua del professorat.

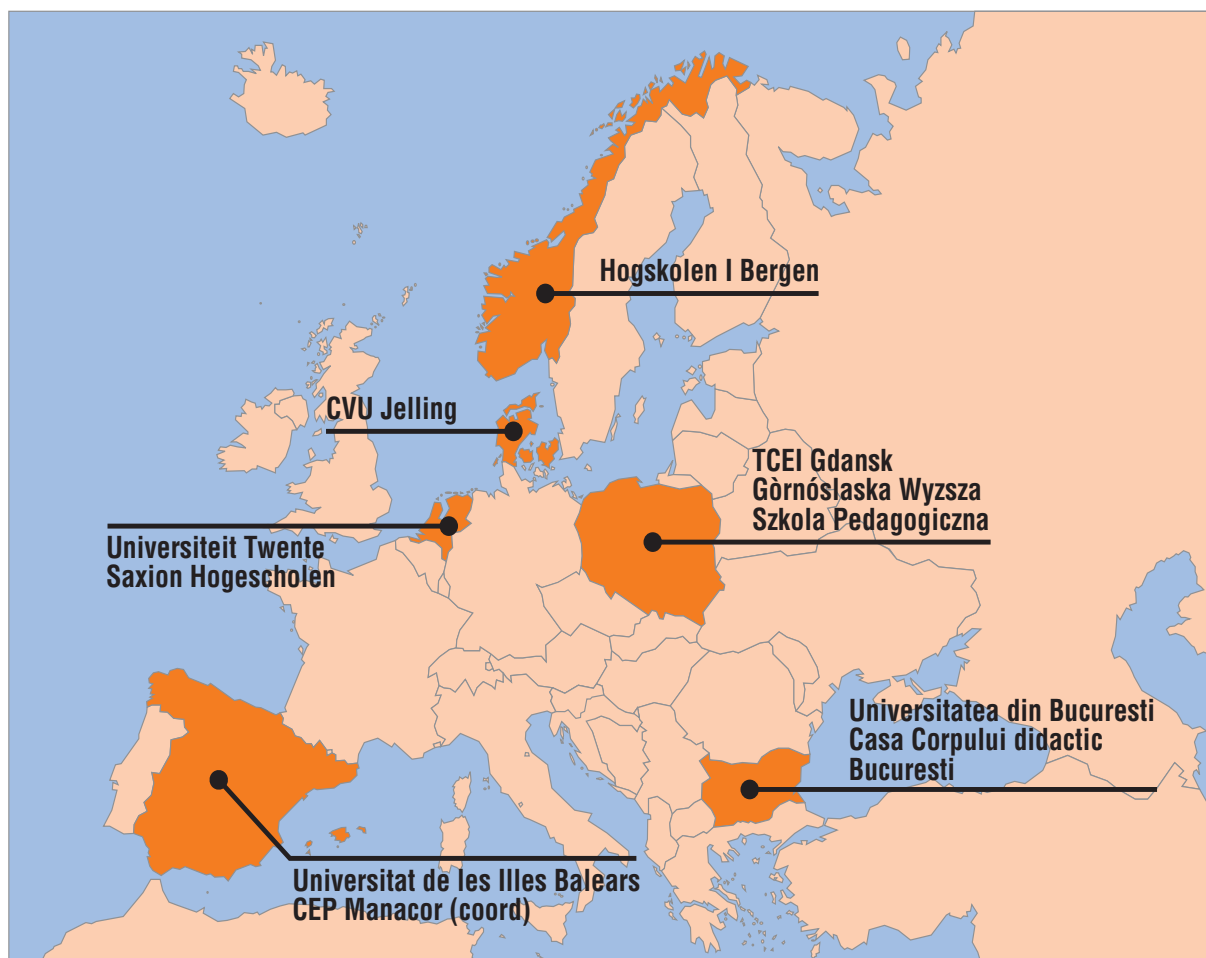


Figura 1. Mapa dels països representants del projecte COPE. Inclou el nom de les institucions participants.

## 2. LES COMPETÈNCIES AL LLARG DE LA VIDA A LA COMUNITAT EUROPEA

El punt de partida del projecte va consistir a establir una fase de recerca i investigació sobre les competències que haurien d'adquirir els professors per dur a terme la seva tasca com a docents a l'Europa actual. Per a això fou necessari establir una base teòrica sobre competències específiques del professorat per elabo-

rar un qüestionari d'aplicació d'aquest. D'aquí que vàrem establir unes relacions entre les competències bàsiques al llarg de la vida i les competències específiques de la tasca del docent.

Pel que fa a les primeres, podem constatar que no existeix una total coincidència entre les competències bàsiques de Lisboa, segons el Diari Oficial de la Unió Europea de 30-12-2006, i les dels diferents països europeus. Vegeu figura 2:

Competències clau (DOUE)	Competències bàsiques (Espanya)
Comunicació en la llengua materna	Comunicació en llengües estrangeres
Competència lingüística en comunicació	
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	Competència matemàtica
Competència digital	Competència en tractament de la informació i TIC
Aprendre a aprendre	Aprendre a aprendre
Competències socials i cíviques	Competència social i ciutadana
Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa	Iniciativa i esperit emprenedor
Consciència i expressió culturals	Competència artística i cultural
	Coneixement i la interacció amb el món natural

Figura 2. Relació entre les competències clau i les competències bàsiques a Espanya.

Les distincions apareixen no només a la majoria de països europeus, sinó que també les trobem en algunes comunitat autònomes. Igualment es va determinar que la competència en llengua materna i la competència matemàtica són intrínseques i es poden adquirir mitjançant els estudis que realitza el professorat a cada país. Així doncs, es va acordar l'ús d'aquestes sis:

- Competència de comunicació en llengües estrangeres
- Competència digital
- Aprendre a aprendre
- Competència social i cívica
- Sentit de la iniciativa, esperit emprenedor i creativitat
- Coneixement i expressió corporal

Aquestes són les sis competències bàsiques necessàries per als docents a tots els països de la Comunitat.

### 3. LES COMPETÈNCIES SEGONS COPE

Una vegada exposades les competències a desenvolupar al llarg de la vida, el consorci COPE considera que existeixen una sèrie de capacitats que el professorat ha de tenir per a la realització de les bones pràctiques.

Aquestes competències s'agrupen en:

- Competència interpersonal
- Competència pedagogicodidàctica
- Competència de reflexió i desenvolupament propi
- Competència per accedir a la informació

El consorci COPE interpreta cada una d'aquestes capacitats de la forma següent:

*Competència interpersonal:* el professorat amb bona capacitat de relació interpersonal és aquell que comunica i coopera de manera efectiva amb l'alumnat i els companys creant un bon ambient de treball i potenciant l'autonomia de l'alumnat.

*Competència pedagogicodidàctica:* el professorat amb bona capacitat pedagògica i didàctica és aquell que ofereix als seus estudiants un aprenentatge segur i eficaç mitjançant una metodologia participativa i els ofereix un desenvolupament social i emocional en el marc de l'escola inclusiva.

*Competència de reflexió i desenvolupament propi:* el professorat amb bona capacitat de reflexió i desenvolupament propi és aquell que sovint té en compte els seus pensaments i punts de vista sobre la seva competència professional al llarg de la seva vida i l'actualitza amb la seva pràctica docent.

**Competència informativa:** el professorat amb bona capacitat informativa és aquell que té coneixements sobre habilitats i procediments per accedir a informació sobre l'educació europea i les diferents formes de treballar a cada país i per divulgar-la. Relació entre la interacció de les competències, bàsiques i específiques.

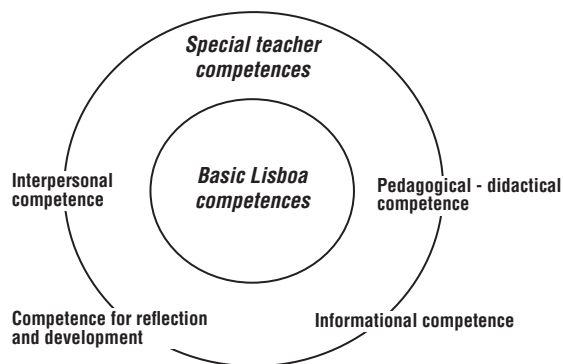


Figura 3. Integració de les competències bàsiques i les competències específiques segons COPE.

Es parteix de les competències bàsiques com a eix i es relacionen aquestes amb les competències específiques. Per determinar quines eren les capacitats que s'havien d'avaluar, es varen relacionar els dos grups de competències: les competències bàsiques establertes per Lisboa l'any 2000 i les competències específiques determinades pel consorci COPE. El resultat donà lloc a 24 capacitats, que són les que es considera convenient que el professorat europeu adquireixi per a la realització de les bones pràctiques.

Tal com es pot observar al quadre, analitzant horitzontalment i per competències bàsiques, la *competència lingüística de comunicació en llengües estrangeres* que necessita tenir el professorat ha d'estar centrada en aquestes quatre capacitats:

- Capacitat de comunicar-se eficaçment en llengua estrangera amb companys i alumnes
- Capacitat d'ensenyar matèries no lingüístiques en llengua estrangera

Capacitats especials del professorat Capacitats bàsiques de Lisboa	1. Capacitat interpersonal	2. Capacitat pedagògicodidàctica	3. Capacitat per a la reflexió i el propi desenvolupament	4. Capacitat informativa
5. Comunicació en llengües estrangeres	1. Capaç de comunicar-se eficaçment en llengua estrangera amb companys i alumnes.	2. Capaç d'ensenyar matèries no lingüístiques en llengua estrangera.	3. Capaç de participar i contribuir en pràctiques reflexives en un entorn de parla en llengua estrangera.	4. Capaç de trobar i repartir informació en una gamma/varietat de mitjans de comunicació.
6. Capacitat digital	5. Capaç d'utilitzar recursos electrònics i digitals en la comunicació i cooperació amb companys docents.	6. Capaç d'utilitzar recursos digitals amb una metodologia eficaç en la seva pràctica a l'aula.	7. Capaç de col·laborar i utilitzar mitjans de comunicació electrònics per donar suport a la discussió i a la reflexió.	8. Capaç de promoure informació a través de mitjans de comunicació electrònics.
7. Aprendre a aprendre	9. Capaç de promoure processos d'aprenentatge cooperatius i col·lectius.	10. Capaç de basar la seva pràctica docent en informació nova pertinent, i en la recerca/investigació.	11. Capaç d'aplicar eines per reflexionar sobre una lliçó que ja s'ha aplicat, per formular millores.	12. Capaç d'accedir a informació i proporcionar-la per donar suport a l'aprenentatge dels estudiants.
8. Capacitat social i cívica	13. Capaç de participar d'una forma eficaç i constructiva en la vida social i laboral.	14. Capaç d'ajustar i desenvolupar les seves pràctiques docents segons les regulacions locals.	15. Capaç de reflexionar sobre competències socials i cíviques.	16. Capaç de localitzar i utilitzar documents socials i educatius.
9. Sentit de la iniciativa, de l'esperit emprenedor i de la creativitat	17. Capaç de liderar i implicar companys en projectes creatius.	18. Capaç d'aplicar creativament mètodes pedagògics a l'escola inclusiva.	19. Capaç d'utilitzar la reflexió per donar suport a la millora i a desenvolupaments creatius.	20. Capaç de contribuir a desenvolupaments i millores de recursos d'informació.
10. Coneixement i expressió cultural	21. Capaç d'entendre situacions culturals diverses i respondre-hi apropiadament.	22. Capaç de proporcionar oportunitats d'ensenyament i aprenentatge en un marc culturalment divers.	23. Capaç de reflexionar sobre pràctiques docents de manera apropiada culturalment.	24. Capaç d'accedir a això i proporcionar informació eficaçment i apropiadament.

Figura 4. Quadre resum de les capacitats del professorat europeu.



- Capacitat de participar i contribuir en pràctiques reflexives en un entorn de parla en llengua estrangera
- Capacitat de trobar i repartir informació en una gamma/varietat de mitjans de comunicació

En *competència digital* incloem el maneig de les tecnologies de la comunicació i de la informació digital, i es considera necessari que el professorat sigui:

- Capaç d'utilitzar recursos electrònics i digitals en la comunicació i cooperació amb companys docents
- Capaç d'utilitzar recursos digitals amb una metodologia eficaç en la seva pràctica a l'aula
- Capaç de col·laborar i utilitzar mitjans de comunicació electrònics per donar suport a la discussió i a la reflexió
- Capaç de promoure informació a través de mitjans de comunicació electrònics

Per aconseguir una *competència d'aprendre a aprendre*, sense cap dubte la competència més transversal, el professorat ha de ser capaç de:

- *promoure processos* d'aprenentatge cooperatius i col·lectius
- basar la seva pràctica docent en informació nova pertinent, i en la recerca/investigació
- *aplicar eines* per reflexionar sobre una lliçó que ja s'ha aplicat, per formular millores
- trobar i proporcionar informació per donar suport a l'aprenentatge dels estudiants

Respecte a la *capacitat social i cívica del professorat*, s'haurà de preparar perquè domini les habilitats necessàries per ser:

- Capaç de participar d'una forma eficaç i constructiva en la vida social i laboral
- Capaç d'ajustar i desenvolupar les seves pràctiques docents segons les regulacions locals
- Capaç de reflexionar sobre competències socials i cíviques
- Capaç de localitzar i utilitzar documents socials i educatius

Per poder *ensenyar i divulgar el sentit de la iniciativa, de l'esperit emprenedor i de la creativitat*, el professorat ha de ser:

- Capaç de liderar i implicar companys en projectes creatius
- Capaç d'aplicar creativament mètodes pedagògics a l'escola inclusiva
- Capaç d'utilitzar la reflexió per donar suport a la millora i els desenvolupaments creatius
- Capaç de contribuir a desenvolupaments i millores de recursos d'informació

Finalment, en relació amb la competència relacionada amb *el coneixement i l'expressió cultural*, es considera que el professorat europeu hauria de ser:

- Capaç d'entendre situacions culturals diverses i respondre-hi apropiadament
- Capaç de proporcionar oportunitats d'ensenyament i aprenentatge en un marc culturalment divers
- Capaç de reflexionar sobre pràctiques docents de manera apropiada culturalment
- Capaç d'accedir a això i proporcionar informació eficaçment i apropiadament

#### 4. QUINES ÀREES HA D'ATENDERE REALMENT LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT?

Fent referència a les capacitats que el professorat necessita aconseguir en cada un dels àmbits específics determinats (relacions interpersonals a l'escola, capacitat pedagògicodidàctica, capacitat per a la reflexió i el mateix desenvolupament i capacitat de gestionar la informació correctament), és necessari remarcar que per a cada un d'ells la formació ha d'anar encaminada a millorar els aspectes indicats en el quadre exposat anteriorment.

##### 4.1. MILLORA DE LA CAPACITAT DE RELACIÓ INTERPERSONAL A L'ESCOLA

Tenint en compte que les relacions interpersonals del professorat són fonamentals per a les bones pràctiques, és important que la formació que aquest rep vagi encaminada a dotar-lo de recursos per ajudar-lo a assolir cada un dels sis camps establerts.

Per a la millora de la *comunicació eficaç en llengua estrangera* amb companys i alumnes serà necessari es-

tablir en el programa de formació activitats que permetin adquirir un domini en llengua estrangera, activitats que es puguin organitzar des del mateix programa o emprant vies complementàries, però que siguin ateses com a activitats de formació permanent. Igualment, a la formació inicial del professorat s'haurà de preveure aquest requisit per a l'adquisició d'aquesta competència.

Quant a la *capacitat d'emprar recursos electrònics i digitals en la comunicació i cooperació* amb altres docents, la formació permanent haurà de preveure en els seus programes quins recursos electrònics són convenientes per comunicar-se i cooperar en la pràctica reflexiva amb els companys. Això permetrà establir una xarxa de comunicació àgil i eficaç entre el professorat si s'adquireix aquesta competència. De la mateixa manera, la formació del professorat ha d'anar encaminada a dotar-lo de coneixements i habilitats perquè sigui *capaç de promoure processos d'aprenentatge cooperatiu i col·lectiu*, així com ser *capaç de participar d'una forma eficaç i constructiva en la vida social i laboral*.

La capacitat de lideratge és més difícil d'aconseguir, però la formació del professorat haurà d'oferir habilitats i recursos perquè aquesta capacitat s'aconsegueixi i sigui acceptada per al possible líder i per a la resta de la comunitat educativa. Atès que els líders depenen del seu camp específic d'acció, s'haurà de formar el professorat en tècniques de *lideratge i implicació de companys/es en projectes creatius* o no.

No podem deixar de banda, en els programes de formació, la realització d'activitats encaminades a *entendre les situacions culturals diverses i a respondre-hi adequadament*. Tenint en compte que per entendre una situació cultural és necessari conèixer-la, els programes de formació hauran de donar difusió a les distintes cultures existents dins el seu àmbit.

#### 4.2. MILLORA DE LA CAPACITAT PER A LA REFLEXIÓ I EL DESENVOLUPAMENT PROPI

Autoformació és un concepte que sovint s'empra i, a la vegada, una tasca pendent en la formació del professorat. Si bé l'autoformació depèn de cada persona, es considera que la formació permanent del professorat ha de dotar de pautes els professors per incentivar, potenciar i optimitzar l'autoformació de cada un.

Per aconseguir accedir amb èxit a les fonts d'autoformació, el professorat hauria de ser format per adquirir les capacitats següents:

- Capacitat de participar i contribuir a pràctiques reflexives en un entorn de parla en llengua estrangera.
- Capacitat de col·laborar i emprar mitjans de comunicació electrònics per donar suport a la discussió i reflexió.
- Capacitat d'aplicar recursos per reflexionar sobre un tema exposat per incorporar-hi millores.
- Capacitat de reflexionar sobre competències socials i cíviques.
- Capacitat d'emprar la reflexió per donar suport a la millora i el desenvolupament creatiu.
- Capacitat de reflexionar sobre les pràctiques docents de manera cultural diversa.

Es considera que hauria de ser primordial establir fòrums de discussió, conferències, etc., amb l'objectiu de potenciar aquestes capacitats i l'adquisició de la pràctica autoformativa.

#### 4.3. MILLORA DE LA CAPACITAT DE GESTIONAR LA INFORMACIÓ CORRECTAMENT

Ens trobem en una societat que canvia constantment. Cada vegada apareixen nous sistemes per difondre informació, la qual cosa provoca la necessitat d'oferir una formació al professorat perquè sigui capaç de gestionar-la i oferir-la correctament. Des de la formació permanent del professorat, es considera necessari afavorir els aspectes següents. En primer lloc, és necessari incrementar la capacitat que té el professor/a per poder *trobar i difondre informació en una varietat de mitjans de comunicació*. Per això, és necessari organitzar activitats per donar a conèixer aquesta gran varietat de mitjans de comunicació que la societat ens ofereix.

Un cop donada a conèixer aquesta varietat de mitjans dels quals disposem, es fa necessari oferir al professorat recursos perquè sigui *capaç de promoure aquesta informació mitjançant els diversos mitjans de comunicació*, la qual cosa implica que el professorat conegui el funcionament de les noves tecnologies de la informació. Aquest aspecte haurà de ser previst en el disseny de les activitats de formació.

Havent donat a conèixer aquests nous recursos, es fa imprescindible que el professorat els faci arribar als alumnes. Per això és convenient *promoure la capacitat que posseeixen els docents per accedir a la informació i proporcionar-la*, per donar suport a l'aprenentatge dels estudiants.

A més de facilitar l'accés a camps lúdics de l'àmbit de la xarxa informàtica, el professorat haurà de ser *capaç de localitzar i emprar documents socials i educatius* per usar-los en la seva pràctica docent, a la xarxa o fora d'aquesta, i promoure que s'hi interessi l'alumnat per a la recerca i utilització dins l'escola i en el seu context social.

Per acabar, un altre aspecte a tenir en compte per a la millora de la capacitat informativa del professorat és l'aportació que aquest mateix realitza. Per això serà necessari dotar-lo de capacitats i/o instruments que facin possible que sigui *capaç de contribuir al desenvolupament i a la millora de recursos de la informació*. Aquesta capacitat va lligada amb la necessitat de formar el professorat per ser *capaç de trobar i oferir la informació de manera eficaç i adequada*.

#### 4.4. MILLORA DE LA CAPACITAT PEDAGOGICODIDÀCTICA DEL PROFESSORAT

Fins al dia d'avui la formació del professorat s'ha centrat en l'acció del professor/a dins l'aula. Actualment, la funció del professorat consisteix a promoure que l'alumnat sigui capaç de gestionar el seu propi aprenentatge. Per aconseguir-ho, cal tenir en compte les sis capacitats seleccionades de les de Lisboa, les quals es troben a la columna dreta del requadre (veg. figura 4), per millorar la transferència a l'alumnat.

Les activitats de formació han de facilitar al professorat la possibilitat de ser capaç d'**impartir àrees/matèries no lingüístiques en llengua estrangera**, no només pel que fa al domini de la capacitat lingüística, sinó també pel que fa a la terminologia pròpia de la matèria/àrea.

De la mateixa manera, la competència digital s'haurà de treballar per donar a conèixer al professorat els recursos digitals existents i el seu accés, per convertir-los en un instrument d'ús continuat en la pràctica diària. Aquest accés suposa el pas previ a la capacitat *d'emprar recursos digitals amb una metodologia eficaç en la pràctica a l'aula*.

L'accés als recursos en xarxa és un mitjà més per adquirir informació: si aquesta es complementa amb investigació, pròpia o per part d'altres, produirà un nou coneixement sobre el qual el professorat haurà de basar la seva pràctica. Aquesta formació en accés i recursos digitals és fonamental en els programes de formació.

Per millorar la formació pedagogicodidàctica del professorat, els programes de formació han de tenir present el desenvolupament de la capacitat d'ajustar i desenvolupar les seves pràctiques docents en sintonia amb les normes i els costums locals, la qual cosa implica incloure aquestes dins les activitats de formació del professorat.

Ser capaç d'aplicar creativament mètodes pedagògics a l'escola inclusiva és un objectiu que actualment ja s'està incorporant als nostres programes de formació i va relacionat amb la capacitat d'oferir oportunitats d'ensenyança dins un context cultural divers. Encara que no sigui un aspecte nou dins els plans de formació, s'ha de tenir en compte perquè no quedi en segon lloc.

## 5. CONCLUSIONS

Després de l'estudi realitzat per les institucions al llarg d'aquests tres anys, s'arriba a la conclusió que aquestes 24 capacitats són les que hauria de tenir el professorat. A partir d'aquí, el nostre estudi consisteix a determinar quines d'aquestes 24 capacitats són les que posseeix actualment el professorat europeu i quines són les que hauria de tenir per dur a terme unes bones pràctiques. Establir els ítems era el punt de partida per a la investigació sobre les competències sentides i les competències desitjades en educació: aquesta és, doncs, la base de la investigació realitzada pel projecte COPE, la qual s'exposa amb més detall a l'article «Competències del professorat a Europa (2). Competències reals i competències desitjades. Procés d'investigació i resultats».

Si aquestes competències es corroboren amb el procés d'investigació, es considera que la detecció de necessitats de formació del professorat, així com els plans de formació inicial i permanent, tant a Espanya com a Europa, ha de sofrir una modificació pel que fa a l'enfocament i a l'aplicació. Ja s'ha exposat anteriorment que el sistema educatiu s'ha vist immers dins un procés de canvi en aquests darrers anys. Els objectius s'han d'orientar cap a l'adquisició o la millora

d'algunes d'aquestes capacitats segons les necessitats que han estat detectades. D'una altra manera, s'entendria l'educació per competències com un aspecte al marge de la formació del professorat.

La formació permanent és la clau per ajudar a rompre l'individualisme que sofreixen les aules, el professorat

i els centres educatius, ja que permet incorporar noves metodologies, elements i recursos.

Si realment es pretén treballar en competències, el perfil del formador ha de ser modificat, ja que aquest ha de disposar de les competències anomenades anteriorment.

### Per a més informació:

Competences of Professional Educators (COPE)

<http://www.copeproject.com>

European Network on Teacher Education Police (ENTEP)

<http://entep.bildung.hessen.de/>

European Teacher Education Network (ETEN)

<http://www.eten-online.org/modules/wfchannel/>

EMETT project <http://www.emett.eu/>

European Commission. Education & training

[http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)

What is a «European teacher»? A discussion Paper ENTEP

Per citar aquest article:

Ferrer Riera, O.; & Adrover Adrover, C. (2011). Competències del professorat a Europa (1). Quines competències específiques hauria de reunir el professorat europeu per a la realització de les bones pràctiques? *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 215-223. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art22.pdf>

## **Competències del professorat a Europa (2). Competències reals i competències desitjades. Procés de recerca i resultats**

**Competencias del profesorado en Europa (2). Competencias reales y  
competencias deseadas. Proceso de investigación y resultados**

**The competences of teachers in Europe (2). Real and desired competences.  
Research process and results**

**Magdalena Genovart Rosselló**, [mgenovart@cepmanacor.es](mailto:mgenovart@cepmanacor.es)

**Miquel Martorell Fullana**, [mmartorell@cepmanacor.es](mailto:mmartorell@cepmanacor.es)

**Cristina Bauçà Ferrer**, [cbauca@cepmanacor.es](mailto:cbauca@cepmanacor.es)

Assessors de formació del CEP de Manacor.

### **Resum**

Aquest article vol donar a conèixer el procés seguit i els resultats més rellevants de la investigació entorn de les competències que ha de posseir el/la professor/a a Europa.

Per tal d'obtenir la informació sobre el professorat de la nostra comunitat educativa, es va elaborar una enquesta en la qual es van valorar les percepcions que tenen els professors sobre les competències que haurien de tenir per poder desenvolupar la tasca educativa a l'Europa actual i sobre quines creuen que tenen realment en l'actualitat.

És la segona part d'una trilogia d'articles publicats en aquesta revista i suposa el punt de partida per dissenyar un ampli estudi de recerca en el marc del projecte «Competences of professional educators in Europe»

del programa Comenius, que tracta quines són les competències docents que hauria de posseir el/la professor/a a Europa per desenvolupar la seva tasca amb eficàcia.

### **Paraules clau**

Professor europeu, competències del professorat, formació permanent, detecció de necessitats, necessitat formativa.

### **Resumen**

Este artículo quiere dar a conocer el proceso seguido, y los resultados más relevantes de la investigación sobre las competencias que ha de poseer el/la profesor/a en Europa.



Para la obtención de la información del profesorado en nuestra comunidad educativa se elaboró una encuesta en la que se valoraron las percepciones que tienen los profesores sobre las competencias que deberían poseer y sobre cuales creen que poseen realmente en la actualidad para desarrollar la labor educativa en la Europa actual.

Es la segunda parte de una trilogía de artículos publicados en esta revista, y el punto de partida de un amplio estudio de investigación, en el marco proyecto «Competences of professional educators in Europe» del programa Comenius, sobre las competencias docentes que debe poseer el/la profesor/a en Europa en un futuro inmediato para desarrollar su tarea con eficacia.

### Palabras clave

Profesor europeo, competencias del profesorado, formación permanente, detección de necesidades, necesidad formativa.

### Abstract

This article introduces the process followed in and most relevant results of research on the competences teachers in Europe must possess.

To obtain information on teachers in our professional community, a survey was devised that evaluated teachers' perceptions of the competences they should possess and those they actually possess at present for their work as educators in today's Europe.

This is the second part of a trilogy of articles published in this journal and the starting point of a research study within the Competences of Professional Educators in Europe (COPE) framework project in the Comenius programme on the competences teachers in Europe must possess in the immediate future to carry out their work effectively.

### Keywords

European teacher, teacher competences, continuing training, detection of needs, training needs.

## 1. INTRODUCCIÓ

El programa Comenius té per objecte primordial reforçar la dimensió europea en el camp de l'educació en totes les seves etapes educatives: infantil, primària i secundària, promovent la mobilitat i la cooperació entre centres educatius. Entre els projectes finançats destaquen els projectes multilaterals dirigits cap a l'elaboració, la promoció i la difusió d'unes millors pràctiques en matèria d'educació, així com l'aplicació de nous mètodes i elaboració de materials didàctics, derivats de processos de recerca. També es promou de manera destacada el desenvolupament, promoció i difusió de cursos de formació per al professorat d'àmbit europeu. El projecte en què participa el CEP de Manacor titulat «Competences of professional educators

in Europe» es desenvolupa en el marc del programa Comenius amb l'objectiu d'investigar les competències dels docents en l'Europa de la societat del coneixement, seguint les directrius de la cimera de Lisboa 2000. El realitzen, en col·laboració, les entitats següents: el centre de professorat de Manacor, la Universitat de les Illes Balears, la Universitat de Twente i el Saxion Hogescholen (Holanda), el CVU Jelling (Dinamarca), la Universitat de Bergen (Noruega), la Universitat de Bucarest (Romania), la Gornoslaska Wyzsza Szkoła Pedagogiczna Myslowicach (Polònia) i els centres de professorat CCD Bucuresti (Romania) i TCEI Gdansk (Polònia).

En un espai caracteritzat per la diversitat multicultural i multilingüe, amb sistemes educatius diferenciats,

es va iniciar la investigació amb l'estudi i anàlisi de les competències pròpies (que creu que té el professorat) i les desitjades (que creu que hauria de posseir) en la comunitat educativa de cada país participant en el projecte. Un cop obtinguts, analitzats i contrastats els resultats, es van detectar les principals necessitats formatives en cadascuna de les competències que ha de tenir el professorat europeu.

L'objectiu principal d'aquest article és donar a conèixer el procés d'investigació, de recollida de resultats, síntesi i conclusions seguides per determinar les competències que ha de posseir un professor/a en actiu per a una bona pràctica educativa a Europa. Aquesta està basada en metodologies participatives, a posar a l'alumne/a com a protagonista del procés d'ensenyament i en la funcionalitat i contextualització dels aprenentatges. En aquest procés s'ha tingut en compte la dimensió europea, les aportacions derivades de l'intercanvi i, sobretot, la difusió dels resultats de la investigació a través del lloc web <http://www.copeeproject.com>.

Per poder obtenir la informació del professorat en la nostra comunitat educativa es va elaborar una enquesta en què es van valorar les percepcions que tenen els professors respecte a les competències que haurien de tenir per desenvolupar la tasca educativa en l'Europa actual (les desitjades), i quines creuen que tenen realment en l'actualitat (les reals sentides). A més, es va aprofitar el procés d'enquesta per obtenir informació actualitzada sobre les competències bàsiques en les tecnologies de la informació i de la comunicació que té el professorat de les Illes Balears.

## 2. METODOLOGIA UTILITZADA

### 2.1. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'INVITACIÓ PER EMPLENAR EL QÜESTIONARI

Una vegada definit l'objecte d'estudi i després de determinar les necessitats i els recursos per obtenir uns resultats fiables i al més rigorosos possible, es va procedir a seleccionar el grup de població per participar en l'enquesta. Resulta evident la dificultat de trobar una mostra significativa de la població de professorat

per enquestar, així com el complex que resulta el procés d'emplenar correctament el qüestionari, i la seva recollida posterior.

Molt abans que tots els membres del projecte aprovessin el qüestionari definitiu (30 de gener de 2009 a Gdansk, Polònia), l'equip de les Illes Balears s'havia dirigit a la Direcció General de Personal Docent (Conselleria d'Educació i Cultura) per tal d'obtenir la seva ajuda en la concreció del procés. Amb el suport de la Direcció General de Personal Docent es va treballar en la selecció de la mostra i es va facilitar la informació necessària als centres respecte al procés de distribució de l'enquesta i recollida d'informació. El problema més gran que va sorgir va ser no disposar d'una base de dades actualitzada amb les adreces electròniques del professorat. Això va obligar que el procediment d'enquesta es duigués a terme a través de la direcció dels centres d'ensenyament, ja que les seves adreces electròniques sí que es trobaven operatives i actualitzades.

### 2.2. FORMAT DEL QÜESTIONARI

Un cop aprovat el qüestionari, es va dissenyar i planificar de manera estricta tot el procés de presentació i recollida i tractament de dades, ja que uns resultats fiables depenen del rigor amb què s'ha realitzat el procés. Per facilitar la recollida de dades es va decidir passar l'enquesta en format electrònic a través del portal <http://www.encuestafacil.com>. Es va realitzar de manera anònima, tenint cura de la naturalesa de les preguntes, la forma de presentació, l'ordre en què es van formular, la claredat del format i el mecanisme facilitador per a l'exportació posterior dels resultats.

### 2.3. CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA

Per realitzar l'estudi es va seleccionar una mostra estratificada i aleatòria de 998 professors sobre el total d'una població de 15.306, amb un error mostral del 3%. La distribució dels estrats segons les variables escollides, la unitat insular (Mallorca, Menorca, Pitiüses), el sexe (home, dona) i el tipus de centre (públic, concertat) és el següent:

Població		Unitat insular			
Sexe	Tipus centre	Mallorca	Menorca	Pitiüses	Total general
Home	Concertat	773	57	41	
	Públic	2.698	390	527	
Dona	Concertat	2.462	201	142	
	Públic	5.982	856	1.177	
<b>Total general</b>					<b>15.306</b>

Taula 1. Dades bàsiques de la població docent susceptible de participar en l'estudi.

Percentatges		Unitat insular			
Sexe	Tipus centre	Mallorca	Menorca	Pitiüses	Total general
Home	Concertat	5,05%	0,37%	0,27%	
	Públic	17,63%	2,55%	3,44%	
Dona	Concertat	16,09%	1,31%	0,93%	
	Públic	39,08%	5,59%	7,69%	
<b>Total general</b>					<b>100%</b>

Taula 2. Percentatges de població.

Mostra		Unitat insular			
Sexe	Tipus centre	Mallorca	Menorca	Pitiüses	Total general
Home	Concertat	50	4	3	
	Públic	176	25	34	
Dona	Concertat	161	13	9	
	Públic	390	56	77	
<b>Total general</b>					<b>998</b>

Taula 3. Característiques de la mostra productora de dades.

## 2.4. PROCÉS DE DISTRIBUCIÓ DEL QÜESTIONARI, SEGUIMENT I RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ

Prèviament a l'activació del qüestionari a la pàgina web, el director de cada un dels centres participa en l'estudi va informar tot el professorat dels motius de la realització de l'enquesta. Els directors dels centres van rebre una circular del director general de Personal Docent per correu electrònic que explicava el procés que es portaria a terme. També s'hi demanava la seva col·laboració per a la creació d'un clima favorable per a la realització de l'enquesta, facilitar l'accés del personal implicat als ordinadors del centre i realitzar el seguiment de recollida del qüestionari.

A més, abans de l'activació general de tot el procés, es va realitzar un petit sondeig experimental del procés per respondre l'enquesta. Aquest sondeig el va dur a terme un petit grup de professorat que participava en activitats del mateix CEP de Manacor. Aquest procediment va permetre millorar alguns aspectes i la interpretació de les preguntes, així com evitar errors en l'aplicació general.

A continuació, tots els directors dels centres implicats van rebre un segon correu electrònic amb el nom del professorat inclòs en la mostra i les instruccions necessàries per emplenar l'enquesta i fer el seguiment de tot el procés. Cadascun dels membres del CEP que participen en el projecte va ser responsable d'un nombre determinat de centres, dels quals obtenia informació sobre la participació del professorat implicat. En el termini de dues setmanes, durant les quals va durar el procés de resposta de l'enquesta en format electrònic, es van resoldre totes aquelles incidències que van aparèixer derivades de la seva aplicació, provocades en la gran majoria per baixes temporals o trasllats del professorat seleccionat prèviament per a l'enquesta. Aquestes variacions del protocol van ser corregides amb la incorporació de nous professors/es que formaven part de la mostra base, sempre respectant l'aleatorietat i les proporcions dels diferents estrats.

El treball realitzat pels membres del projecte, al llarg de les dues setmanes de seguiment, va ser realment intens i fet a consciència, fet que va permetre obtenir un total de 914 respostes (sobre les 998 previstes) en format electrònic.

Tots els procediments d'enviament de correus electrònics van ser realitzats de manera automàtica mitjançant els processos habituals de combinació de

documents/correu i bases de dades. El professorat implicat només podia accedir a la pàgina electrònica de l'enquesta des d'una IP no repetida, tantes vegades com fossin necessàries per assegurar la resposta completa. La codificació i el control dels resultats es van realitzar en format xls, i l'anàlisi estadística de les respostes obtingudes es va fer amb el paquet estadístic SPSS.

### 3. RESULTATS

#### 3.1. ALGUNES DADES DE PARTICIPACIÓ EN L'ESTUDI

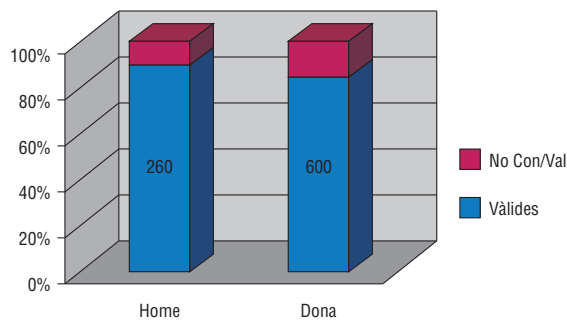


Figura 1. Respostes vàlides per sexe sobre el total de la mostra productora de dades.

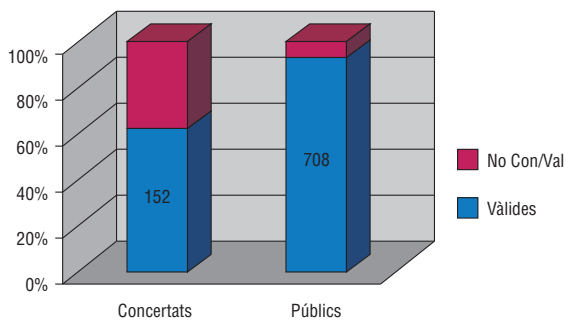


Figura 2. Respostes vàlides per tipus de centre sobre el total de la mostra productora de dades.

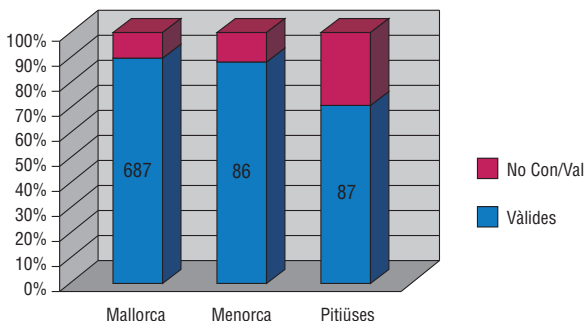


Figura 3. Respostes vàlides per unitat insular sobre el total de la mostra productora de dades.

El percentatge de respostes vàlides sobre el total de la mostra va ser del 86,17%. I el percentatge de respostes vàlides sobre el total de les respostes va ser d'un 94,09%.

#### 3.2. PERCEPCIÓ DE LES COMPETÈNCIES PER PART DEL PROFESSORAT

La següent figura 4 ens permet observar els resultats obtinguts que es consideren més rellevants. S'evidencien diferències significatives en la percepció de les competències reals i desitjades. Necessitats formatives percebudes en la nostra comunitat.

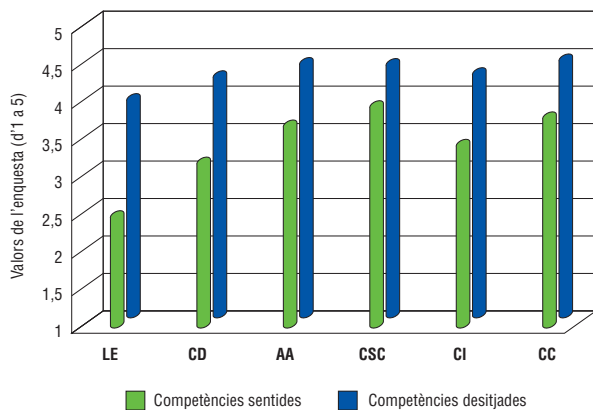
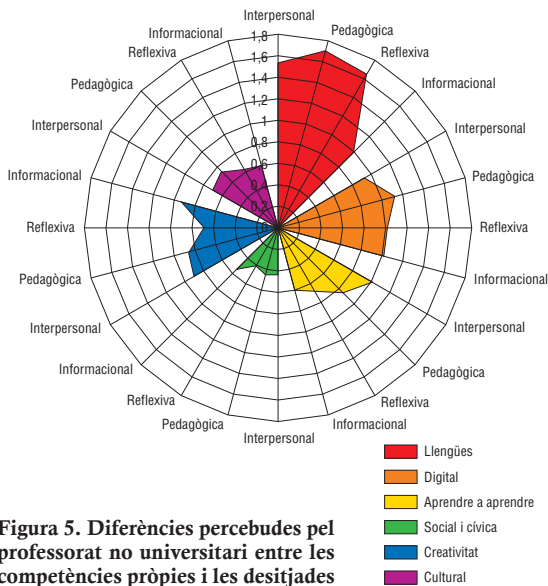


Figura 4. Representació de les competències que creu que té el professorat de les Illes Balears (verd) i les que desitjaria tenir (blau). El valor màxim per a cada competència seria 5, i el valor mínim, 0. LE: llengua estrangera; CD: competència digital; AA: aprendre a aprendre; CSC: competència social i cívica, CI: creativitat i iniciativa, CC: competència cultural.

Els sis ítems de l'enquesta sobre competències reals o pròpies amb els nivells de valoració més baixos han estat:

- Capaç de comunicar-se eficaçment en llengua estrangera amb companys i alumnes
- Capaç d'accedir a informació i repartir-ne en una àmplia gamma i varietat de mitjans de comunicació
- Capaç d'ensenyar matèries no lingüístiques en llengua estrangera
- Capaç d'utilitzar recursos digitals amb una metodologia eficaç a l'aula
- Capaç de participar i contribuir amb pràctica reflexiva en un entorn de parla en llengua estrangera

- Capaç de contribuir al desenvolupament i a la millora dels recursos d'informació



**Figura 5. Diferències percebudes pel professorat no universitari entre les competències pròpies i les desitjades a les Illes Balears.**

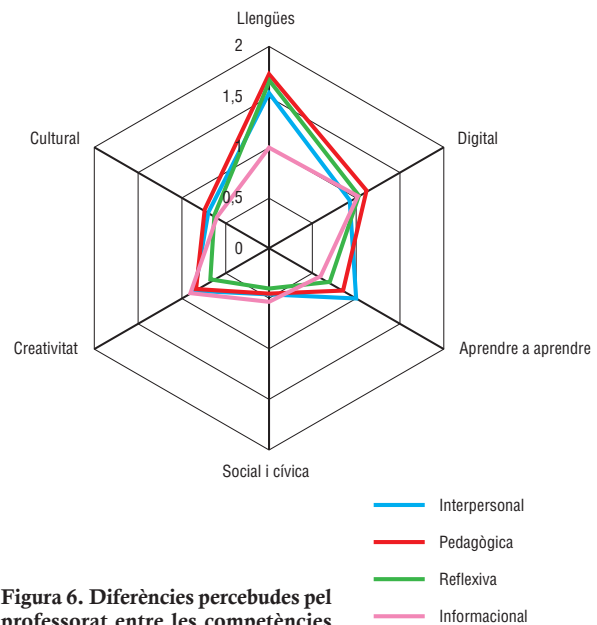
Els resultats de l'estudi ens indiquen que les diferències més grans entre les competències reals i les desitjades es troben principalment en aquelles relacionades amb la comunicació en llengua estrangera, seguides de la competència digital i la competència de creativitat i iniciativa personal. La resta de competències analitzades presenten diferències més petites entre les reals i les desitjades, cosa que facilita la seva inclusió en programes de formació contínua del professorat (figura 5).

El fet que en els resultats de la competència en llengua estrangera s'observi una gran diferència entre la competència pròpia, sentida pels professors, i la competència desitjada, suggereix la necessitat de millorar la competència en els quatre aspectes avaluats: capacitat interpersonal, capacitat pedagògica-didàctica, capacitat per a la reflexió i el desenvolupament i capacitat informativa. I es tracta d'una competència amb un nivell de motivació elevat. Es considera que aquesta necessitat formativa requereix profunds i sòlids plans de formació per al professorat no especialista en llengua estrangera. Aquesta manca de competència lingüística s'evidencia en la dificultat que sent el professorat davant la possibilitat d'ensenyar matèries no lingüístiques en llengua estrangera, ja que pràcticament la meitat del professorat enquestat no es consideraria competent en aquest aspecte, i

no arriba al 10% el professorat que considera que té un grau elevat de competència en els quatre aspectes esmentats.

El professorat expressa que està mitjanament format en competència digital però no té metodologies eficaçes per usar a l'aula i no té prou formació per a la producció de material didàctic multimèdia. La utilització de recursos electrònics i digitals és força elevada, sobretot en els nivells superiors, de secundària i universitat. Si s'analitza la competència desitjada, es posa de manifest la importància que dona el professorat a la seva necessitat de millora, amb més del 83% de professors que requereixen una millor capacitat en aquest aspecte.

Les diferències observades en la capacitat d'aprendre a aprendre evidencien un dèficit no significatiu (menor que un punt) entre la competència pròpia i la desitjada. Els professors senten una lleugera necessitat de millorar les capacitats per promoure els processos d'aprenentatge cooperatiu, així com la capacitat de basar la seva pràctica docent en la incorporació de nova informació i metodologies per descobriment.



**Figura 6. Diferències percebudes pel professorat entre les competències docents pròpies i les desitjades.**

És important observar a la figura 6 el perfil semblant de les competències docents i el gran espai que presenta el component pedagògic i didàctic respecte a cadascuna de les competències bàsiques, sobretot en comunicació en llengua estrangera i en la competència digital.



### 3.3. EVOLUCIÓ DE LES PERCEPCIONS ASSOCIADES A L'EDAT

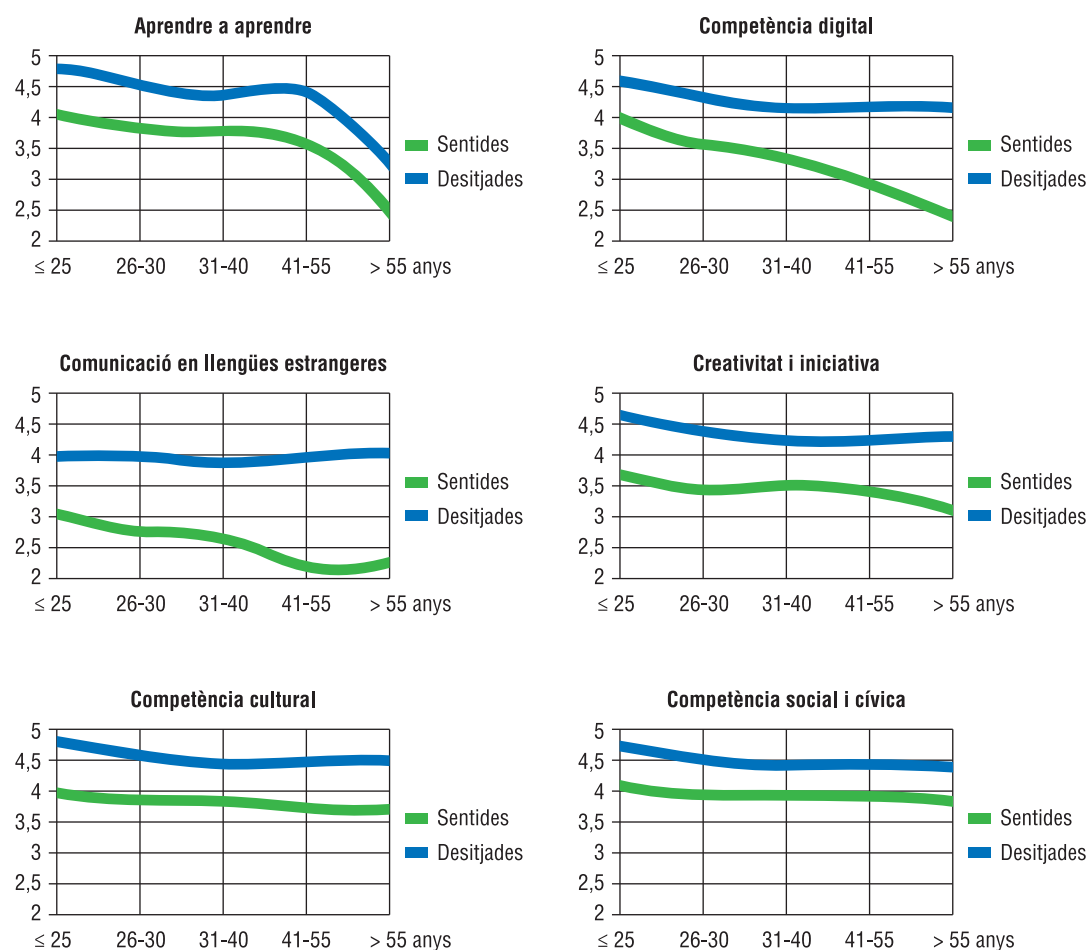


Figura 7. Comportament de les diferents competències en funció de l'edat dels enquestats.

Dels gràfics obtinguts es pot observar que en totes les edats s'expressen necessitats de formació però que l'interès decreix a mesura que augmenta l'edat del professorat.

En competència digital i en comunicació en llengües estrangeres el professorat més jove mostra una alta necessitat de formació però, alhora, expressen que tenen més competència en aquests dos aspectes que els de més edat.

En les tres competències següents, creativitat i iniciativa, competència cultural i competència social i cívica, el professorat d'edats compreses entre els 26 i els 40 anys declara que té menys necessitats de formació que la resta.

## 4. AGRAÏMENTS

El projecte ha estat finançat en el programa Comenius de projectes multilaterals europeus (141.800-LLP-1-2008-1-ES-COMENIUS-CMP).

## 5. BIBLIOGRAFIA

Educacion & Culture DG. (2008). Competences of Professional Educators (COPE). Obtingut de:  
<http://www.copeeproject.com>

Educacion & Culture DG. (2008). EMETT. European Master in European Teacher Training. Obtingut de:  
[http://eacea.ec.europa.eu/llp/project\\_reports/documents/erasmus/erasmus\\_2007\\_final\\_reports/era\\_ecdsp\\_134348.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/erasmus/erasmus_2007_final_reports/era_ecdsp_134348.pdf)

European Commission. (2011). Education & Training. Obtingut de:  
[http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)

European Network on Teacher Education Police (ENTEP). Obtingut de:  
<http://entep.bildung.hessen.de/>

European Teacher Education Network (ETEN). Disponible a:  
<http://www.eten-online.org/modules/wfchannel/>

Schratz, M. (2005). What is a "European teacher"? A discussion Paper. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). Obtingut de: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf)

Per citar aquest article:

Genovart Rosselló, M.; Martorell Fullana, M.; & Bauçà Ferrer, C. (2011). Competències del professorat a Europa (2). Competències reals i competències desitjades. Procés de recerca i resultats. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 224-231.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art23.pdf>

## **Competències del professorat a Europa (3). Anàlisi comparativa de les competències del professorat europeu**

**Competencias del profesorado en Europa (3). Análisis comparativo de las competencias del profesorado europeo**

**The competences of professional educators in Europe (3). A comparative analysis of European teachers' competences**

M<sup>a</sup> Isabel Gayà Martínez, [mgaya@cepmanacor.es](mailto:mgaya@cepmanacor.es)

M<sup>a</sup> Antonia Guardiola Ribot, [maguardiola@cepmanacor.es](mailto:maguardiola@cepmanacor.es)

Joan Rosselló Rigo, [jrossello@cepmanacor.es](mailto:jrossello@cepmanacor.es)

Assessors de formació del CEP Manacor.

### **Resum**

L'article pretén donar a conèixer els resultats de la investigació sobre el nivell de competències que el professorat considera que posseeix i el nivell en què creu que necessita ser format. Aquest treball s'ha dut a terme mitjançant la col·laboració d'universitats i centres de professors dels diferents països d'Europa que participen en el projecte multilateral europeu COPE que lidera el CEP de Manacor.

Sobre la base dels resultats obtinguts mitjançant un qüestionari comú en tots els centres participants, es van detectar certes similituds i diferències notables entre diferents països, que, atesa la seva importància, són d'interès per a la formació del professorat en aquest món educatiu, on la millora contínua de les competències docents té un paper fonamental.

Aquest article és la tercera part d'una trilogia publicada en aquesta revista, i representa un punt de partida per dissenyar una àmplia recerca sobre les competències adquirides en l'actualitat pel professorat

a Europa i les que aquest mateix col·lectiu estimaria convenient posseir per desenvolupar la seva tasca eficaçment.

### **Paraules clau**

Competències bàsiques, competències docents, competències sentides i desitjades, formació permanent del professorat, investigació sobre competències, Unió Europea.

### **Resumen**

El artículo pretende dar a conocer los resultados de la investigación sobre las competencias que el profesorado estima que posee y en las que cree que necesita ser formado. Se trata de un trabajo llevado a cabo mediante la colaboración de Universidades y Centros de profesores de diferentes países de Europa dentro del proyecto multilateral europeo COPE.

En base a los resultados obtenidos mediante un cuestionario común en todos los centros participantes, se

detectaron ciertas similitudes y diferencias notables entre diferentes países y que, dada su importancia, deberían ser conocidas en el sector de formación del profesorado en este mundo educativo en el que la mejora continua de las competencias docentes juegan un papel fundamental.

Este artículo es la tercera parte de una trilogía de artículos publicados en esta revista, y supone el punto de partida para diseñar un amplio estudio de investigación sobre las competencias que actualmente posee el profesorado en Europa y las que este mismo colectivo estimaría conveniente poseer para desarrollar su tarea con eficacia.

### Palabras clave

Competencias básicas, competencias docentes, competencias sentidas y deseadas, formación permanente del profesorado, investigación sobre competencias, Unión Europea.

### Abstract

This article presents the results of a study on current and desired competences. The study was carried out

through the collaboration of universities and teachers from different European countries within the framework of the European multilateral COPE project.

The study was based on the results obtained from a common questionnaire given at all participating universities and in-service teacher training centres in order to detect similarities and differences among a number of countries. The results in the field of teacher training within the world of education have been considered worth sharing, because of the importance of improving teacher competences today.

This article is the third part of a trilogy of articles published in this journal and the starting point for designing a comprehensive research study on the competences of teachers in Europe today and those this group recommends acquiring in order to teach effectively.

### Keywords

Current and desired competences, European Union, in-service teacher training, key competences, research on competences, teaching competences.

## 1. INTRODUCCIÓ

El Centre del Professorat de Manacor (CEP), en el marc del projecte europeu «Competències del professorat a Europa» (COPE), ha dut a terme una investigació sobre la percepció de les competències dels docents de les Illes Balears. Aquest treball s'ha realitzat en col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears, la Universitat de Twente i el Saxion Hogescholen (Holanda), el CVU Jelling (Dinamarca), la Universitat de Bergen (Noruega), la Universitat de Bucarest i el centre de professors CCD Bucuresti (Romania), la Gornoslaska Wyzsza Szkola Pedagogiczna Myslowicach i el centre de professors TCEI de Gdansk (Polònia). Per arribar a conèixer les competències reals (les que el professorat estima que posseeix) i les desitjades (en les quals creu que necessita ser format) s'ha realitzat una enquesta sobre una

mostra representativa pròxima als mil docents de les Illes Balears.

L'article pretén mostrar una anàlisi comparativa de la percepció sobre les necessitats formatives en cadascuna de les competències docents de 9 institucions educatives en 5 països europeus. Els 24 ítems qüestionats sorgeixen de la combinació de les competències docents amb les competències bàsiques descrites en l'Estratègia de Lisboa.

Sobre la base dels resultats obtinguts amb el qüestionari comú en tots els centres participants, es van detectar certes similituds i també diferències notables entre els diferents països, que, atès el gran interès per les competències i el seu paper fonamental en la nostra realitat canviant, es volen compartir amb tot l'àmbit de formació del professorat.

## 2. ANÀLISI COMPARATIVA DE LES COMPETÈNCIES DEL PROFESSORAT EUROPEU

L'abundància de dades obtingudes fa necessària l'anàlisi comparativa d'aquestes dades. S'ha optat per presentar primer la relació dels ítems avaluats en el qüestionari en cada competència (indicant-ne els colors en els gràfics posteriors). Seguidament s'analitzen els trets principals de cada institució, per acabar amb l'anàlisi per separat de cada un dels blocs de competències docents.

Relació dels ítems avaluats.

La **competència en comunicació en llengües estrangeres** s'indica en color vermell:

- Capaç de comunicar-se amb eficàcia en anglès amb companys i alumnes
- Capaç d'ensenyar matèries no lingüístiques en llengua estrangera
- Capaç de participar en les pràctiques reflexives i contribuir-hi en un entorn de parla de llengua estrangera
- Capaç d'accedir a informació i compartir-la en una varietat de mitjans de comunicació

La **competència digital** s'assenyala en color taronja:

- Capaç d'utilitzar recursos electrònics i digitals en la comunicació i cooperació amb els companys docents
- Capaç d'utilitzar recursos digitals amb una metodologia eficaç en la seva pràctica a l'aula
- Capaç de col·laborar i d'utilitzar mètodes de comunicació electrònics per donar suport a la discussió i la reflexió
- Capaç d'accedir a informació i d'utilitzar-la a través de mitjans de comunicació electrònics

La **competència d'aprendre a aprendre** es distingeix pel color groc:

- Capaç de promoure processos d'aprenentatge cooperatius i col·lectius

- Capaç de basar la seva pràctica docent en nova informació pertinent i en la investigació
- Capaç d'aplicar recursos per reflexionar sobre una lliçó ja aplicada, incorporant millores
- Capaç d'accedir a informació i de proporcionar-ne per donar suport a l'aprenentatge dels alumnes

La **competència social i cívica** s'assenyala en color verd:

- Capaç de participar d'una forma eficaç i constructiva en la vida social i laboral
- Capaç d'ajustar i de desenvolupar les seves pràctiques docents segons regulacions locals
- Capaç de reflexionar sobre competències socials i cíviques
- Capaç de situar i utilitzar documents socioeducatius

La **competència del sentit d'iniciativa, esperit emprenedor i creativitat** es mostra en color blau:

- Capaç de liderar i implicar els companys en projectes creatius
- Capaç d'aplicar creativament mètodes pedagògics a l'escola inclusiva
- Capaç d'utilitzar la reflexió per donar suport a la millora i el desenvolupament creatiu
- Capaç de contribuir al desenvolupament i a les millores de recursos informàtics

La **competència de consciència i expressió cultural** s'indica en color morat:

- Capaç d'entendre les situacions culturals diverses i de respondre-hi apropiadament
- Capaç de proporcionar oportunitats d'ensenyament i aprenentatge en un entorn cultural divers
- Capaç de reflexionar sobre la pràctica docent des del punt de vista cultural
- Capaç d'accedir a informació eficaç i proporcionar-ne apropiadament



Cadascuna de les institucions participants en l'estudi ha trobat un ventall de necessitats específiques de cada zona que les fan úniques. A continuació, es presenta una visió comparativa dels resultats més rellevants, ja que l'anàlisi exhaustiva s'ha fet en cada institució per usar-la internament en la planificació dels seus programes de formació permanent.

Els gràfics presentats a continuació representen sucintament les necessitats formatives de cada població enquestada en referència a cadascun dels ítems de totes les competències. Són el resultat de restar la competència que els docents creuen que tenen, competència sentida com a pròpia (CS), a la que els agradaria o pensen que haurien de tenir, competència desitjada (CD).

Els diferents colors en els gràfics reflecteixen les competències bàsiques combinades amb les competències docents. Aquestes últimes, competència interpersonal, pedagògica i didàctica, reflexiva i del propi desenvolupament i de la informació, s'expressen als eixos.

Universitat de les Illes Balears

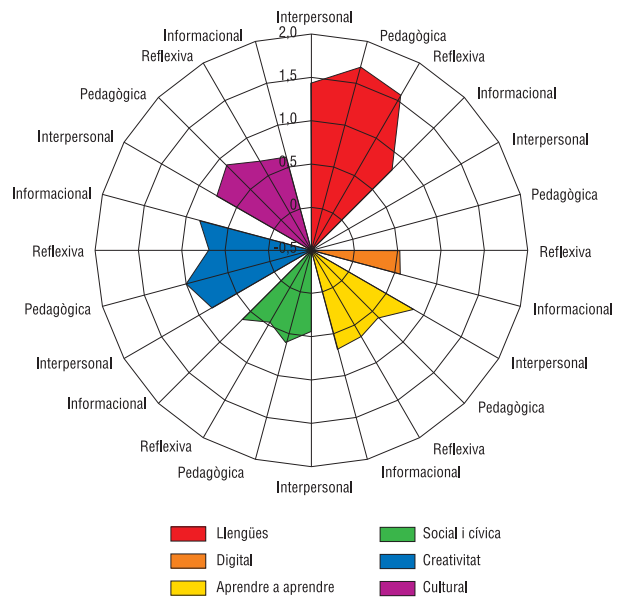


Figura 2. Diferències percebudes pel professorat i els alumnes futurs professors entre les competències pròpies i les desitjades a la Universitat de les Illes Balears.

CEP Manacor

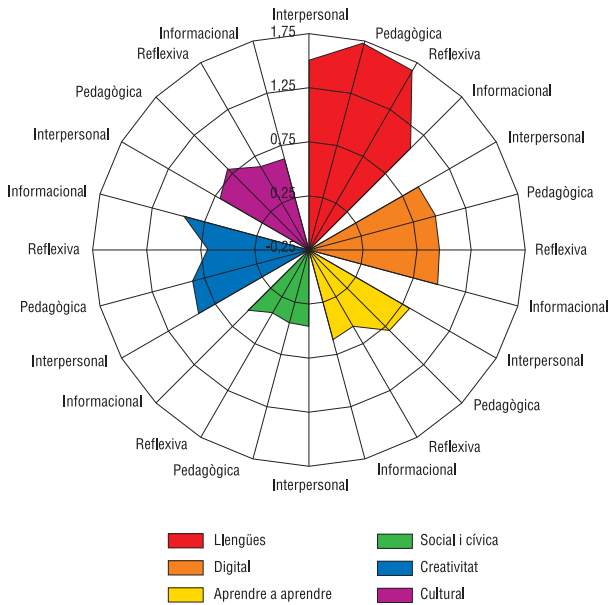


Figura 1. Diferències percebudes pel professorat entre les competències pròpies i les desitjades al Centre del Professorat de Manacor. Illes Balears (2009).

Universiteit Twente & Saxion Hogescholen

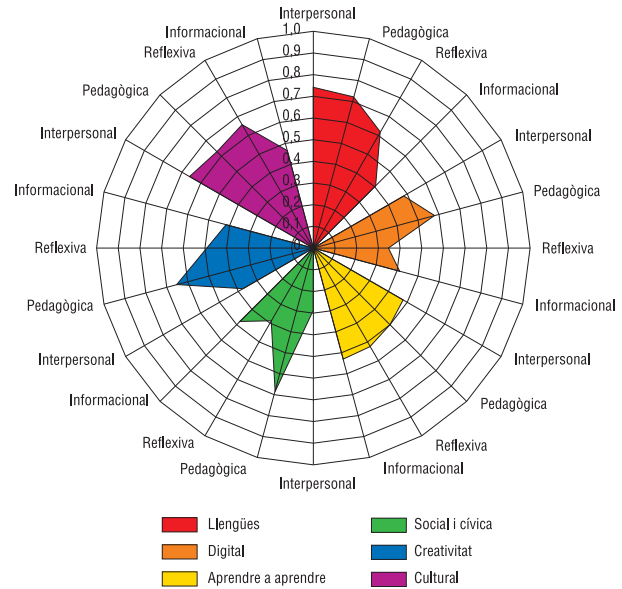


Figura 3. Diferències percebudes pel professorat i els alumnes futurs professors entre les competències pròpies i les desitjades a la Universitat de Twente i el Saxion Hogescholen. Holanda

CVU Jelling

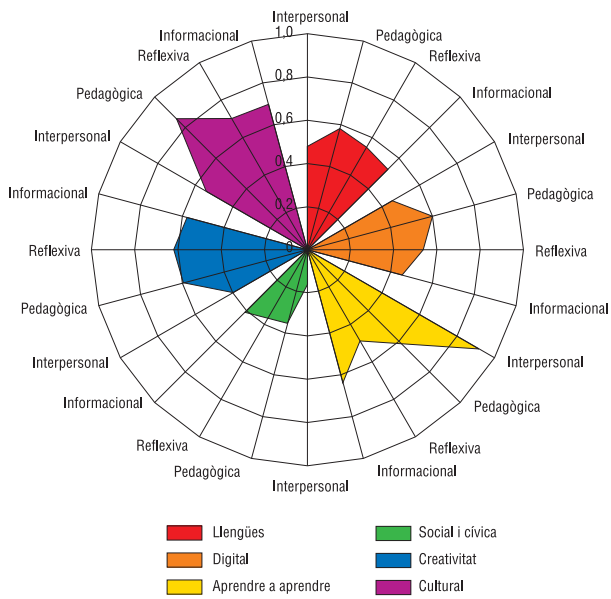


Figura 4. Diferències percebudes pel professorat entre les competències pròpies i les desitjades a la Universitat de Jelling, Dinamarca

TCEI Gdansk

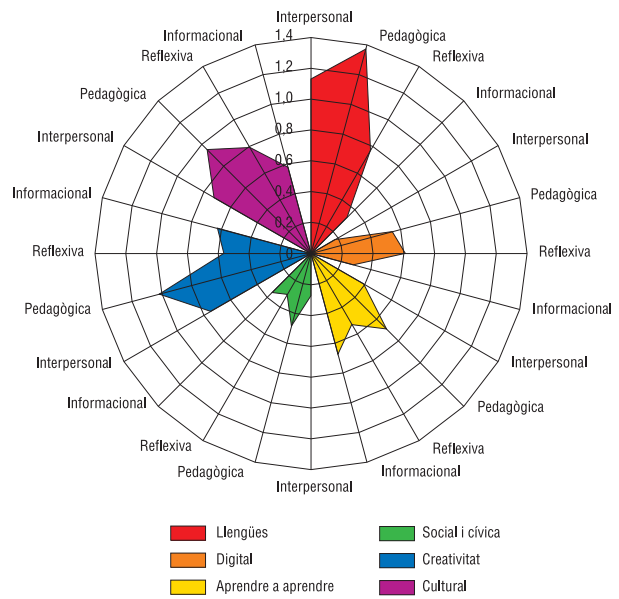


Figura 6. Diferències percebudes pel professorat entre les competències pròpies i les desitjades al Centre de Professors de Gdansk, Polònia

GWSP Myslowice

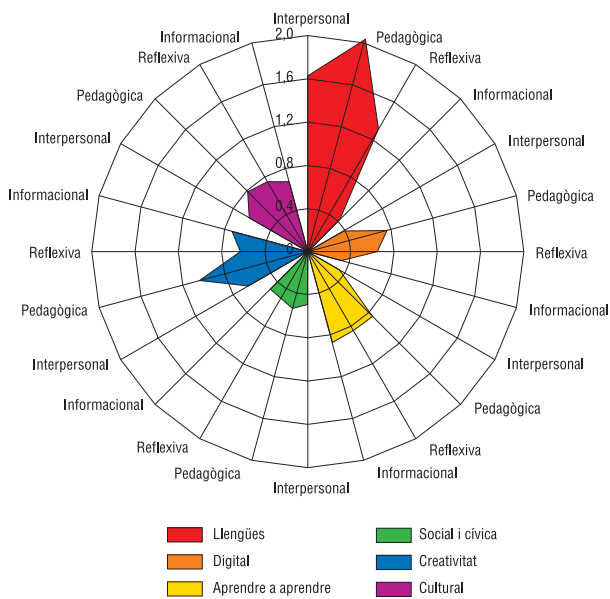


Figura 5. Diferències percebudes pel professorat i els alumnes futurs professors entre les competències pròpies i les desitjades a la Gornoslaska Wyzsza Szkola Pedagogiczna Myslowicach, Polònia

CCD Bucuresti

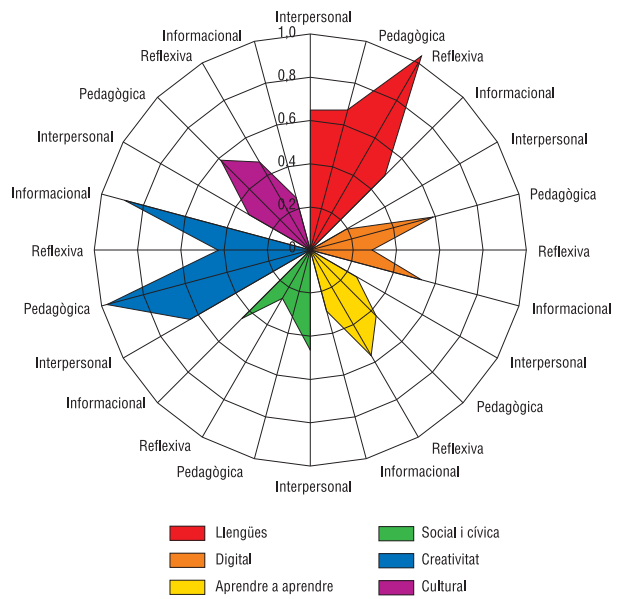
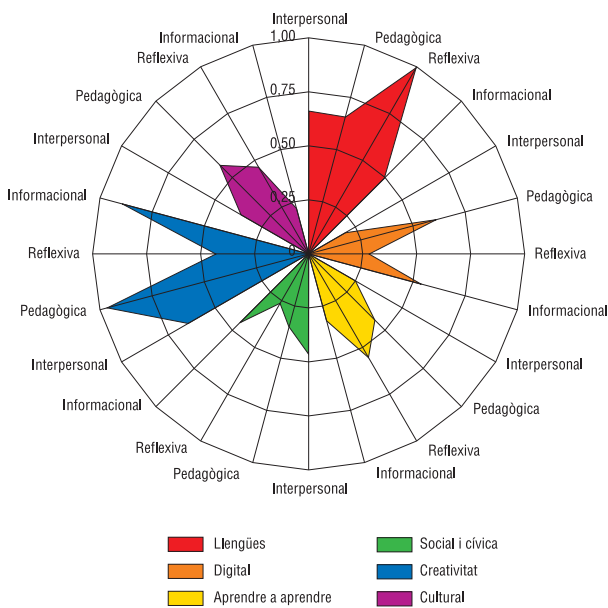


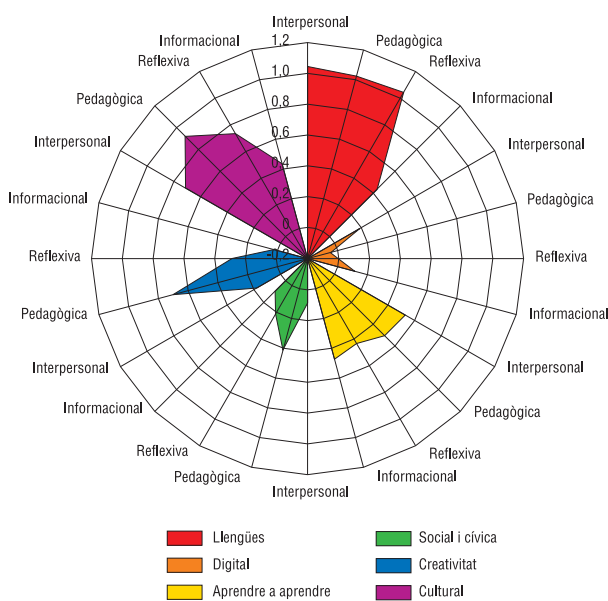
Figura 7. Diferències percebudes pel professorat i els alumnes futurs professors entre les competències pròpies i les desitjades a la Universitat de Bucarest, Romania

**Universitatea din Bucuresti**



**Figura 8. Diferències percebudes pel professorat entre les competències pròpies i les desitjades al Centre de Professors de Bucarest. Romania**

**Hogskolen I Bergen**

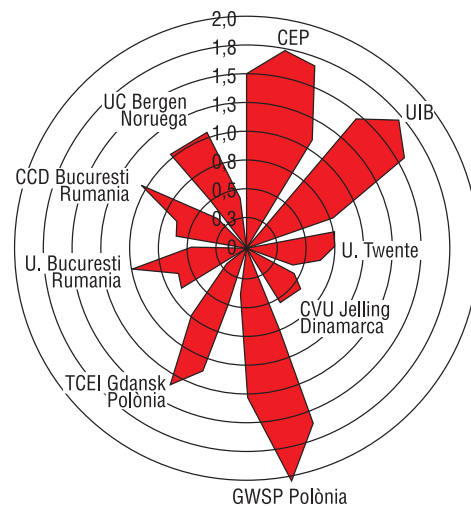


**Figura 9. Diferències percebudes pel professorat entre les competències pròpies i les desitjades a la Universitat de Bergen. Noruega**

És interessant comprovar com certes característiques es repeteixen amb un patró similar en els mapes de diferents institucions (per exemple, el gran espai for-

matiu en la competència de comunicació en llengües estrangeres). Apareixen encara més similituds en el cas d'institucions d'un mateix país (per exemple, entre el CEP i la UIB), la qual cosa ens porta a referir-nos a suposades relacions entre la formació inicial del professorat i les seves posteriors necessitats de formació permanent.

**Comunicació en llengües estrangeres**



Una anàlisi comparativa dels resultats de totes les enquestes mostra a primer cop de vista el lloc destacat de la comunicació en llengües estrangeres. Aquesta ha estat percebuda com d'alta importància i baixa en l'autovaloració del nivell de coneixement. Hi ha una clara i gran necessitat formativa quant a idiomes estrangers en tots els països. Els casos de Dinamarca i Holanda en són una excepció, amb una necessitat de formació menys accentuada, la qual cosa ens condueix a reflexionar sobre la trajectòria de més de trenta anys en què les llengües estrangeres reben un tractament important als seus sistemes educatius.

Si s'analitza amb més detall, s'observa que no sols destaca en tots els països, sinó que, a més, es repeteixen certes regularitats. Tots coincideixen que hi ha més necessitat formativa en un nivell pedagògic i de reflexió; en canvi, el nivell competencial en recerca d'informació és més elevat. Això ens fa pensar en els possibles efectes positius de la disponibilitat de la Internet per desenvolupar aquesta habilitat.

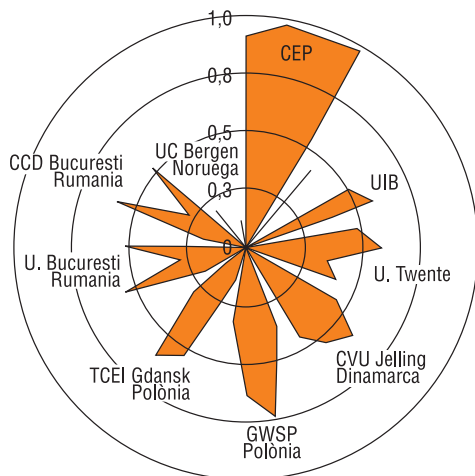
Consideram rellevant el fet que la motivació per millorar és patent. Majoritàriament les persones enquestades consideren que tenen un baix nivell comunicatiu i afirmen que tenen una necessitat molt

alta d'aprendre. Sembla que les activitats de formació de curta durada no serien suficients per superar aquest dèficit i que s'hauria de tenir en compte una planificació a llarg termini. Els plans de formació institucionals, i a llarg termini, per millorar el nivell comunicatiu en llengua estrangera apareixen com a fortament recomanables en aquest cas.

En els resultats obtinguts a les Illes Balears la competència percebuda pels professors augmenta segons el nivell educatiu, és a dir, els mestres d'educació infantil se senten menys preparats en comparació amb el professorat universitari. Des de la perspectiva de l'experiència professional aquesta competència disminueix a mesura que augmenta l'experiència. Es podria relacionar amb l'edat i dir que a major edat menor competència en llengües estrangeres, la qual cosa pot estar relacionada amb la diferent formació inicial que han rebut aquests col·lectius.

Cal dir que, malgrat que fa alguns anys que s'ofereix formació en TIC a les Illes Balears, els docents encara se senten insegurs a l'aula, per la qual cosa les activitats podrien orientar-se a metodologies per a l'ús de recursos digitals i no sols a les habilitats per manejar les eines informàtiques.

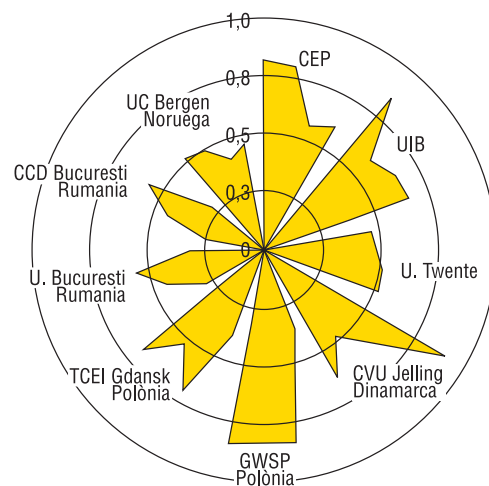
### Competència digital



La **competència digital** no segueix una pauta tan clara com l'anterior, destaca perquè presenta necessitats extremadament variades. En la majoria d'institucions se segueix una pauta similar de necessitat formativa mitjana-baixa, amb la particularitat que a Noruega la necessitat és ínfima.

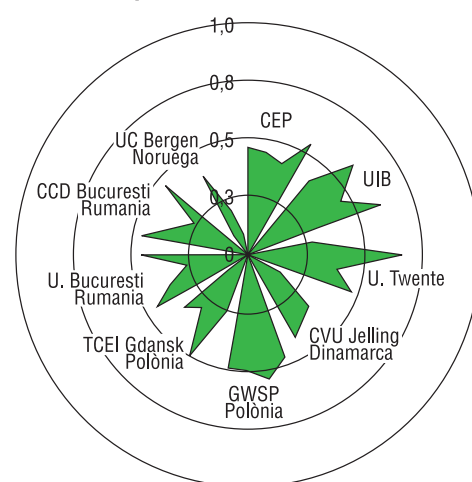
Crida l'atenció la diferència de nivell entre les dues institucions de les Illes Balears (CEP de Manacor i UIB). Això constata la incorporació d'aquesta competència als plans d'estudis de la formació inicial. En canvi, el professorat en actiu manifesta que en té una gran necessitat, per tant, la competència digital continua sent una de les prioritats en la formació permanent als centres de professorat.

### Aprendre a aprendre

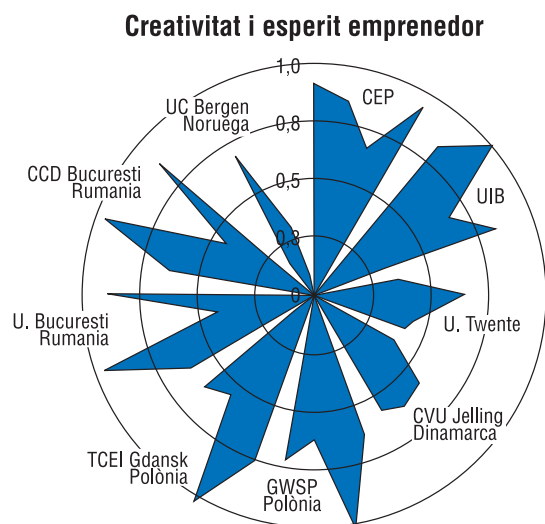


La **competència d'aprendre a aprendre** presenta una necessitat formativa de nivell intermedi en tots els països analitzats. Així i tot, és curiós com a Dinamarca aquesta és una de les més destacades. Al nivell particular de les Illes Balears es pot dir que, en aquesta competència, igual que en la digital, es mostren més capacitats els joves. El professorat de més edat es manifesta com a més necessitat, fet que sorprèn, ja que la hipòtesi inicial feia pensar que l'experiència contribuïa a una habilitat més gran per a l'autoaprenentatge.

### Competència social i cívica



La **competència social i cívica** és la que presenta, en general, una menor necessitat formativa i segueix un patró bastant semblant en tots els països. La dimensió informativa és el vèrtex predominant, el qual es refereix a saber trobar i utilitzar documentació relacionada amb temes socioeducatius.

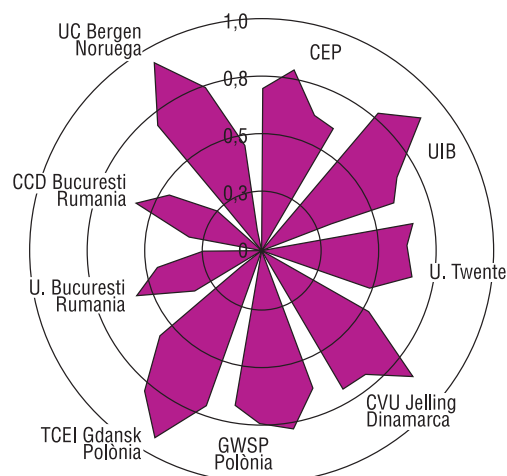


Particularment a les Illes Balears el professorat se sent suficientment competent per treballar en l'entorn canviant i multicultural d'avui en dia.

La **competència del sentit d'iniciativa, esperit emprendedor i creativitat** presenta una necessitat de formació considerable comparada amb totes les altres. És la segona més rellevant en general, després de la de llengües estrangeres.

En el patró de la majoria de països despenquen les necessitats en les dimensions informatives i pedagògica-didàctica. En canvi, en les dimensions reflexiva i interpersonal no són considerades tan rellevants. Concretament a les Illes Balears no apareixen diferències significatives en les variables estudiades (nivell educatiu, edat, anys d'experiència, etc.). Els professionals d'educació infantil i educació primària són els que se senten més creatius. El col·lectiu d'educació infantil és el que més valora la importància de treballar la iniciativa personal.

### Consciència i expressió cultural



La **competència de consciència i expressió cultural** té un perfil molt similar a la competència d'aprendre a aprendre: apareix una necessitat formativa intermèdia en la majoria de països. Pel que fa a les Illes Balears, els docents se senten molt preparats per donar resposta a diverses situacions culturals i, curiosament, aquesta percepció no decreix amb l'edat. Els aspectes d'adquisició d'informació i de reflexió en aquesta competència presenten una menor necessitat de formació.

### 3. CONCLUSIONS

Per afrontar les necessitats detectades en cada país es va planificar un curs pilot per abordar les competències amb índexs més grans de necessitat formativa, tot atenent la seva viabilitat i repercussió en la millora professional. El punt de partida de totes les institucions participants era realitzar un curs idèntic i comú, però les diferències aportades per la investigació ens feren decantar perquè cada país dissenyàs la seva formació a partir dels seus propis resultats. Això es materialitza en cursos de 40 hores en què s'incideix en les necessitats formatives detectades per a cada col·lectiu. Aquests cursos han estat la base per millorar coneixements i actituds sobre competències docents i la seva dimensió europea.

En el cas de les Illes Balears es va incloure un primer curs pilot al programa de formació del curs 2009-2010. Pel que fa a la competència en llengües estrangeres, s'havia detectat la necessitat formativa més gran, però no es va tractar com a actualització de continguts, sinó com a presentació de bones pràctiques

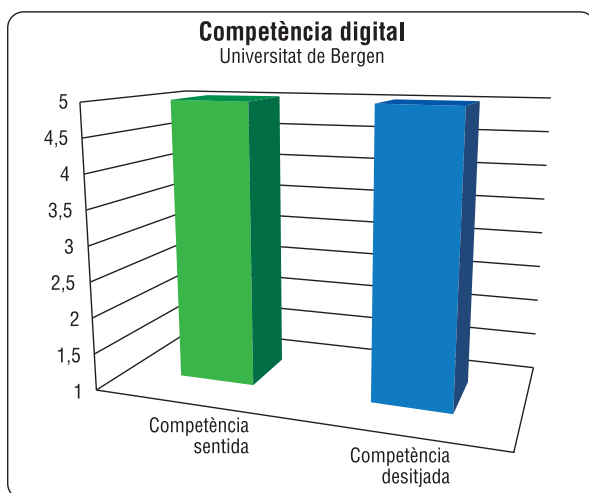


realitzades en diferents centres educatius. El fet de només tractar-la puntualment es justifica perquè és una competència de tal magnitud que hauria d'estar inclosa i reforçada en els actuals i futurs plans institucionals de formació.

A partir de l'avaluació dels diferents cursos pilot realitzats en cada una de les institucions es va planificar un segon curs pilot comú per desenvolupar durant el curs 2010-2011. Aquest es va dur a terme simultàniament en tots els països, a fi d'incloure activitats comunes per potenciar la interacció entre els participants dels diferents països.

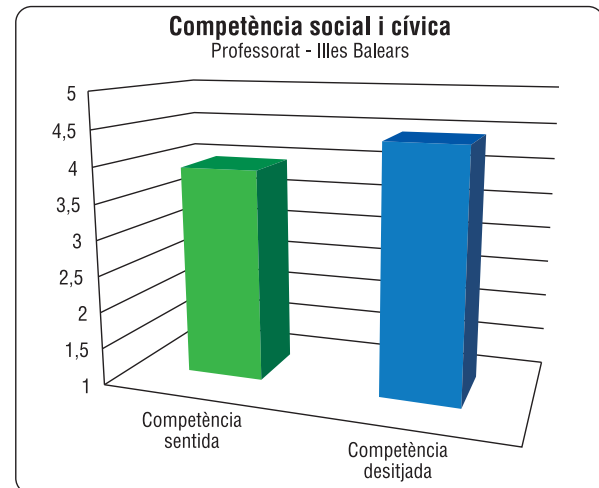
Tenint en compte les avaluacions d'aquests cursos pilot realitzats i els resultats de la detecció de necessitats formatives, es dissenyaran futurs cursos Comenius i altres activitats formatives. L'experiència de la investigació, l'organització dels cursos i la seva avaluació ens condueix, a manera de conclusió, a l'establiment d'unes consideracions essencials a l'hora d'elaborar programes formatius per atendre les necessitats de millora detectades. Aquestes consideracions fan referència a la planificació i a la selecció de modalitats formatives atenent els nivells de necessitat formativa calculats sobre la base de les percepcions sobre les competències sentides i les desitjades. Les conclusions s'expressen a partir dels gràfics següents.

D'una banda, es poden donar tres casos en què el nivell de competència desitjada és alt:

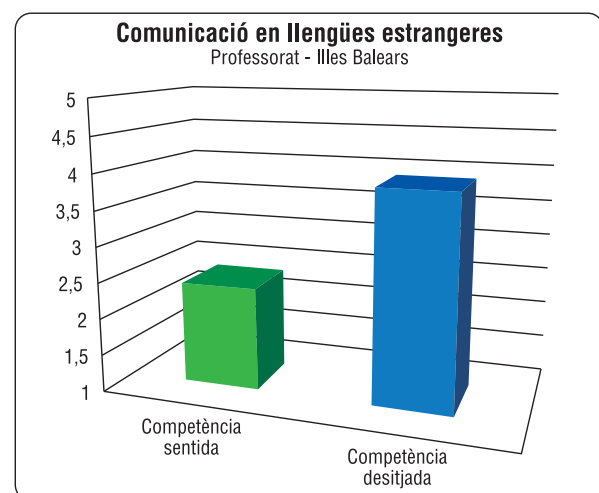


**Gràfic 1.** Presentaven un alt nivell de competència desitjada i també un alt nivell de competència sentida com a pròpia, per la qual cosa la necessitat formativa és tan baixa (0,075) que es considera gairebé inexis-

tent. Aquest cas representaria una situació ideal en què els docents no necessiten formació específica. Probablement es pot donar de forma temporal. És el cas de la Universitat de Bergen (Noruega) en competència digital.



**Gràfic 2.** Es detecta un nivell mitjà de competència sentida com a pròpia i un alt nivell de competència desitjada: el resultat és una necessitat formativa de nivell mitjà (0,455). En aquest cas la formació és necessària, però sembla que es pot cobrir suficientment amb una formació a curt o mitjà termini (com ara les modalitats de curs i de seminari). Aquesta situació es presenta al CEP de Manacor en la competència social i cívica.



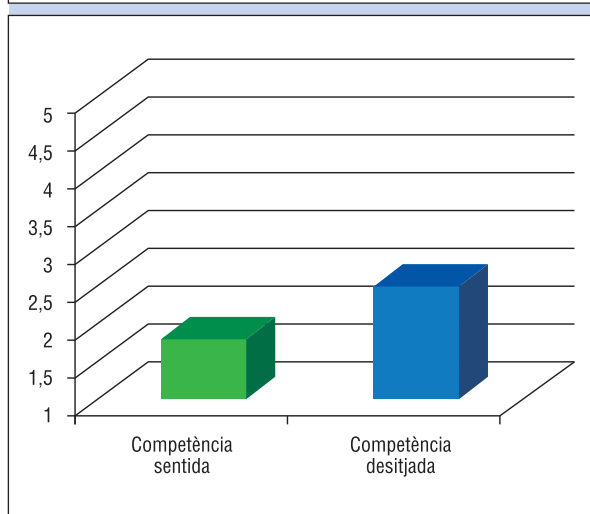
**Gràfic 3.** Es tracta del cas de la competència de comunicació en llengües estrangeres al CEP de Manacor. Es detecta un nivell baix de competència sentida com a pròpia i un nivell alt de competència desitjada:

en resulta una necessitat formativa molt alta (1,4675). En aquests casos no seria suficient una formació en la modalitat de curs o seminari, ja que la quantitat d'hores (entre 10 i 60) no seria suficient per pal·liar la gran mancança. Es necessitaria una formació a llarg termini emmarcada en un pla de formació que superés la durada d'un curs escolar.

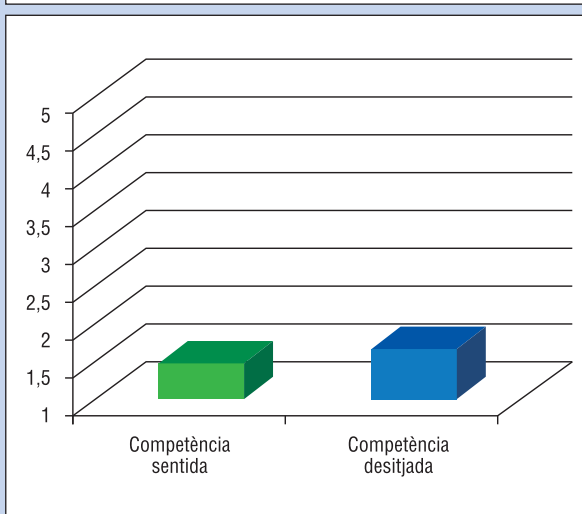
als centres de formació permanent, ja que primerament s'ha de tractar la conscienciació per passar a la motivació entre el professorat i, finalment, dur a la pràctica una bona planificació de la formació a llarg termini.

**Nota:** Aquest article s'ha escrit sobre la base del tre-

Nivell baix de competència sentida com a pròpia i nivell de competència desitjada mitjà-baix. El nivell de formació és baix però no s'associa a una motivació cap a la millora.



Nivell baix de competència sentida com a pròpia amb un nivell baix de competència desitjada. Quasi no hi ha necessitat de formació, però tampoc no hi ha sentiment de necessitat per formar-se.



I d'una altra banda, es poden donar dos casos en què el nivell de competència desitjada és baix:

En aquests casos es presenta una tasca delicada per

ball realitzat en el projecte multilateral Comenius COPE (Competences of Professional Educators in Europe) número 141800-2008-LLP-ES-COMENIUS-CMP, finançat per la Comissió Europea.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

Association for the Professional Quality of Teachers, SBL (The Netherlands): Good quality teachers for good quality education.

Ferrer, O. et al. (2010, en procés). *Competences of professional educators in Europe*. Manacor: Centre de Professorat de Manacor. Disponible a: [www.copeeproject.com](http://www.copeeproject.com)

Per citar aquest article:

Gayà Martínez, M. I.; Guardiola Ribot, M. A.; & Rosselló Rigo, J. (2011). Competències del professorat a Europa (3). *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 232-241. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art24.pdf>

## Escola pública i formació de mestres a Dinamarca

Escuela pública y formación de maestros en Dinamarca

Public school and teachers education in Denmark

**Anna-Marie Hansen**, [anh@ucl.dk](mailto:anh@ucl.dk)

Professora del Departament de Formació del Personal Docent de la University College Lillebælt (Dinamarca).<sup>1</sup>

### Resum

L'article aporta una breu descripció factual de l'escola pública o estatal danesa, *Folkeskolen*, i de la formació de mestres a Dinamarca. Després de la descripció de la formació de mestres, l'autora presenta alguns dels reptes actuals d'aquesta qüestió a Dinamarca.

Finalment, l'article tracta del repte de la formació permanent que és necessària per a tots els mestres. L'autora descriu experiències amb cursos de formació de mestres en servei i experiències del projecte COPE. Assenyala les condicions que sembla important considerar quan es planifica el desenvolupament de les competències docents.

Aquest article és el resultat de la col·laboració entre membres del projecte COPE.

### Paraules clau

Formació de professors, tendències internacionals, programes de formació del professorat, ensenyament per competències.

### Resumen

El artículo aporta una breve descripción factual de la escuela pública o estatal danesa, *Folkeskolen*, y de la formación de maestros en Dinamarca. Tras la descripción de la formación de maestros, la autora presenta algunos de los retos actuales de esta cuestión en Dinamarca.

Finalmente, el artículo trata del reto de la formación permanente, que es necesaria para todos los maestros. La autora describe experiencias con cursos de formación de maestros en servicio y experiencias del proyecto COPE. Señala las condiciones que parece importante considerar cuando se planifica el desarrollo de las competencias docentes.

Este artículo es el resultado de la colaboración entre miembros del proyecto COPE.

### Palabras clave

Formación de profesores, tendencias internacionales, programas de formación del profesorado, enseñanza por competencias.

1. Department of Teacher Education, Jelling Vejlevej 2, 7300 Jelling (Dinamarca) [www.ucl.dk](http://www.ucl.dk)

## Abstract

The article gives a short and fact-oriented description of the Danish state or public school, Folkeskolen, and the education of teachers in Denmark. After the description of teacher education, the author presents some of the challenges of today's teacher training in Denmark.

Finally, the article deals with the challenge of the ongoing education which is necessary for all teachers. The author describes experiences from diploma courses

among teachers' in-service courses and experiences from the COPE project. She points out conditions that seem important to consider when planning development of teaching competences.

This article is a result from the collaboration made among partners in the COPE project.

## Keywords

Teachers training, international trends, teacher training programmes, teaching competences.

## 1. L'ESCOLA PÚBLICA A DINAMARCA: LES FOLKESKOLEN

L'escola pública o estatal danesa, la "Folkeskole", és l'escola municipal de primària i de primer cicle de secundària. Dinamarca té una població de 5,4 milions d'habitants i hi ha poc més de 1.500 escoles públiques amb uns 600.000 alumnes. L'educació és obligatòria a Dinamarca per a totes les persones amb edats compreses entre els 6 i els 16 anys, i la Folkeskole engloba l'educació obligatòria des de preescolar fins al curs 9 i un any no obligatori, el 10. Aproximadament el 88% d'una cohort d'edat va a la Folkeskole.

La llei d'educació o la llei de *Folkeskole*, establerta pel Ministeri d'Educació, disposa que l'escola ha de proporcionar als infants capacitats relacionades amb assignatures concretes i alhora els ha de preparar àmpliament per al seu paper com a ciutadans en una societat democràtica. Els objectius generals de les Folkeskolen es divideixen en tres seccions; la primera està relacionada amb "el coneixement i les destreses que els prepararan per als estudis superiors i els inculcaran el desig d'aprendre més". La segona secció tracta dels mètodes i els enfocaments i afirma que l'objectiu és que "els estudiants desenvolupin la consciència, la imaginació i la confiança en les seves pròpies possibilitats i experiències de manera que siguin capaços de comprometre's i estiguin disposats a entrar en acció". La secció tres estableix que "la *Folkes-*

*kole* ha de preparar els estudiants perquè siguin capaços de participar, demostrar responsabilitat mútua i entendre els seus drets i els seus deures en una societat lliure i democràtica". Les paraules clau per aconseguir aquest objectiu són "llibertat intel·lectual", "igualtat" i "democràcia".

Així doncs, malgrat que els crítics afirmen que l'escola ha perdut el seu enfocament doble i se centra excessivament en el coneixement relacionat amb les assignatures (en comptes de tenir l'enfocament doble basat en el coneixement relacionat amb les assignatures i en un coneixement més ampli per a la vida personal, interpersonal i social), la llei encara apunta a l'enfocament doble sense cap mena de dubte.

### *La classe i el tutor de classe*

El tutor de classe –normalment el mestre de danès– en principi és el mateix durant un període d'anys, per tant, segueix els alumnes curs rere curs en comptes de continuar impartint docència en el mateix nivell. Abans, molts d'alumnes tenien el mateix tutor durant més de deu anys a l'escola però en general la majoria de les classes canvia de tutor després del curs 5 o 6. El tutor de classe col·labora amb els alumnes en la resolució de tasques especials relacionades amb la classe, assegura la continuïtat del guiatge i manté el màxim contacte entre l'escola i les famílies. Des de fa deu anys, hi ha tendència a oposar-se a la visió de la

classe com a estructura estable i s'opta per un model més flexible; serà interessant observar si aquesta tendència continua.

La classe és l'escenari per al desenvolupament del coneixement relacionat amb les assignatures així com per a l'aprenentatge de destreses interpersonals i democràtiques. Investigadors danesos (Ford i Anderson, 2008) afirmen que el concepte de classe i tutor de classe és típic de l'escola danesa –però no només de l'escola com a organització. Els investigadors també mantenen que la classe és clau per a la formació de la identitat personal i cultural atès que és molt important per a un infant de sis anys a quina classe pertany i qui és el seu tutor.

### *Col·laboració entre l'escola, les famílies i els infants*

A Dinamarca hi ha una estreta col·laboració entre l'escola i les famílies, i la llei de la Folkeskole emfatitza aquesta col·laboració expressant en la primera frase que l'objectiu hauria d'assolir-se gràcies a la col·laboració entre l'escola i les famílies. Per descomptat, els mestres són els responsables de la planificació, la preparació, la implantació i l'avaluació dels processos d'aprenentatge, però és important que comparteixin objectius i resultats amb les famílies.

Almenys dues vegades l'any es convida les famílies a una reunió per parlar sobre el seu fill. El tema de la reunió està relacionat amb el desenvolupament tant personal com social de l'alumne i amb els resultats acadèmics de l'estudiant.

A més, els mestres han de redactar un pla de l'estudiant per a cada alumne almenys un cop l'any. El pla de l'estudiant ha de contenir la informació sobre els resultats de l'avaluació en totes les assignatures, però la junta municipal té potestat per decidir el grau de detall dels plans de l'estudiant.

La col·laboració entre l'escola i les famílies també és visible en el fet que cada escola ha de tenir un consell electe. S'han de triar entre 5 i 7 pares entre les persones que tenen la custòdia dels infants de l'escola, les quals són també les que voten. Els estudiants també estan representats al consell amb dos membres. El consell treballa amb els objectius i en el marc establerts per la junta municipal, però la idea de la junta és crear una plataforma adequada per a la cooperació.

### *Assignatures obligatòries*

- Danès: cada curs.
- Anglès: cursos del 3 al 9.
- Estudis cristians: cada curs, excepte l'any en què els alumnes fan la confirmació.
- Història: cursos del 3 al 9.
- Estudis socials: cursos 8 i 9.
- Matemàtiques: cada curs.
- Ciències: cursos de l'1 al 6.
- Geografia i biologia: cursos del 7 al 9.
- Física/química: cursos del 7 al 9.
- Educació física i esport: cada curs.
- Música: cursos de l'1 al 6.
- Art: cursos de l'1 al 5.
- Disseny tèxtil, treballs en metall/fusta i economia domèstica: un o més cursos entre el 4 i el 7.

### *Curriculum*

El Ministeri d'Educació estableix els objectius curriculars generals i les àrees de coneixement per a cada assignatura, així com directrius opcionals. Les directrius per a cada assignatura es consideren meres recomanacions i, per tant, no són obligatòries per a les administracions escolars locals. Les escoles poden dissenyar els seus propis currículums sempre que estiguin en línia amb els objectius i les àrees de coneixement establerts pel Ministeri d'Educació. No obstant això, gairebé totes les escoles trien ajustar-se a les directrius preparades pel govern central com a currículum vinculant.

El currículum de la Folkeskole danesa està molt obert a interpretacions si el comparem per exemple amb el currículum nacional de les escoles angleses. A Dinamarca no hi ha temes ni llibres de text establerts com a obligatoris, i el mestre pot triar els temes i els texts que s'ajustin millor a la seva classe. Fins 1994, hi havia lliure elecció, però aquell any es va introduir una llista d'autors obligatoris a les escoles públiques daneses. La llista d'autors "canònics" va crear fortes reaccions atès que sempre hi ha hagut una gran tradició per la llibertat dels mestres en l'elecció de la metodologia docent i per a molts de mestres això suposa poder triar els autors.



### **Multitud de mètodes**

La llibertat en l'elecció dels mètodes per part dels mestres és important, però és igual d'important emfasitzar que aquesta llibertat també implica l'obligació de trobar el mètode més adequat, el qual hauria de ser adient d'acord amb l'assignatura, el tema, l'objectiu, les condicions i els estudiants reals. Tots els estudiants són diferents quant a capacitats i estils d'aprenentatge i, atès que el mestre ha de poder preparar lliçons i activitats que siguin accessibles a estudiants de capacitats distintes, cal tenir en compte el principi de diferenciació. Aquest fet requereix coneixement sobre una multitud de mètodes docents i la capacitat per arribar a dominar-los. La recerca dels darrers vint anys dona suport al fet que no existeix un mètode que sigui *el millor* mètode sinó que una multitud de mètodes i enfocaments és la resposta a molts de problemes d'aprenentatge (Meyer, 2007).

## **2. FORMACIÓ DE PROFESSORAT (MESTRES DE PRIMÀRIA I DE PRIMER CICLE DE SECUNDÀRIA)**

### **Centres universitaris**

La formació de mestres per a la Folkeskole danesa es du a terme en forma d'un sistema unificat de formació a vuit centres universitaris de Dinamarca. A diferència d'altres països, en què les universitats poden oferir programes similars, la formació de mestres de primària i de primer cicle de secundària a Dinamarca s'ofereix tradicionalment a universitats especialitzades, fins 2008 als anomenats centres universitaris d'educació –actualment departaments d'educació a un centre universitari. Els centres universitaris ofereixen programes universitaris professionals així com formació al lloc de treball i formació superior relacionada. Sovint aquestes institucions participen en treballs de desenvolupament teòric i pràctic.<sup>2</sup>

El programa de formació de mestres té una durada de quatre anys (240 crèdits ECTS) i inclou pràctiques docents a diferents escoles durant 24 setmanes en total.

Durant les darreres dècades, hi ha hagut moviments cap a la centralització així com cap a la descentralització del sistema educatiu, fet que significa que vuit centres universitaris ofereixen la mateixa formació però organitzada de maneres diferents. Els centres universitaris han de complir els mateixos estàndards i han de demostrar a través d'abundant documentació i controls que compleixen els estàndards, però així i tot es pot actuar. No obstant això, les juntes i els equips directius de les universitats estan preocupats perquè la centralització s'“ho endurà tot”–i perquè aquestes possibilitats d'actuar aniran desapareixent...

### **Contingut del programa de formació de mestres**

Els següents paràgrafs descriuen breument la formació de mestres a Dinamarca, però podeu trobar-ne una descripció més detallada a la pàgina web del Ministeri d'Educació danès.<sup>3</sup>

El contingut del programa de formació de mestres és el següent per a tots els estudiants:

- Assignatures docents en forma de teoria docent general, psicologia i ciències de l'educació (un total de 33 crèdits ECTS)
- Estudis cristians/ “il·lustració de la vida”/ ciutadania (17 crèdits ECTS)
- 2 o 3 assignatures d'especialització (linjefag) (144 crèdits en total)
- Un projecte educatiu de fi de carrera (10 crèdits ECTS)
- Pràctiques docents (36 crèdits ECTS).

En la major mesura possible, la docència del programa de formació de mestres hauria d'incloure resultats de la recerca nacional i internacional així com treball de desenvolupament i experimental rellevant per a la professió docent. A més, hauria de ser adequada per contribuir al desenvolupament i l'aplicació de coneixement professional recent. L'avaluació, la documentació i l'aplicació dels resultats de l'avaluació en la planificació i la implantació de la docència s'han d'incloure de forma contínua en el treball dels alumnes amb les diferents matèries i cursos de la formació.

2. Ministry of Science Technology and Education. Danish Agency for International Education. <http://en.iu.dk/education-in-denmark/detailed-information/higher-education/higher-education>

3. Danish Agency for International Education (2011): Education in Denmark <http://en.iu.dk/education-in-denmark/detailed-information/teacher-education>.

El programa inclou un element interprofessional que s'ha d'organitzar de manera que, prenent com a punt de partida les seves identitats com a mestres, els estudiants comprenguin altres programes educatius rellevants. Aquest fet els hauria de fer entendre les interrelacions entre la seva pròpia professió i les d'altres que duen a terme tasques específiques, com ara qüestions del treball amb infants vulnerables.

### *Exàmens i portfoli*

Els exàmens en les institucions de formació de mestres de Dinamarca no només els posa el professor, sinó també un examinador que, en el cas de molts d'exàmens entre els quals hi ha el projecte de fi de carrera, ha de ser extern. Els examinadors externs són responsables d'assegurar el mateix estàndard per a tots els exàmens i, per tant, la qualitat.

A Dinamarca, els estudiants han de fer exàmens de totes les assignatures i cursos, però actualment hi ha un debat obert sobre l'aprenentatge que suposen els exàmens tradicionals. Moltes institucions preferien tenir la possibilitat d'utilitzar un portfoli com a eina d'avaluació externa i com a eina per a l'aprenentatge i per a l'avaluació interna.

Tot i que encara no és possible utilitzar el portfoli per a l'avaluació externa, s'utilitza com a eina d'aprenentatge a la nostra universitat. També s'utilitza per a l'avaluació interna i per a l'autoavaluació. La decisió sobre els exàmens externs en totes les assignatures es pren de manera centralitzada (en l'àmbit nacional) i no es pot modificar, però el camí cap a l'examen és opcional.

En aquest aspecte és on cada departament d'educació pot crear el seu propi perfil educatiu. A Jelling hem triat utilitzar el portfoli com a eina d'aprenentatge i ens inspirem en gran mesura en la investigadora noruega Olga Dysthe, que sosté que el portfoli és una bona eina d'aprenentatge i que el diàleg és una gran ajuda (si no un prerrequisit) per a l'aprenentatge. Així doncs, en el nostre departament tenim com a objectiu els portfolis escrits i els debats orals durant el procés de recollida i elecció de materials per al portfoli.

Els punts següents descriuen algunes de les maneres en què s'utilitza el portfoli en la formació de mestres a la University College Lillebaelt.

Totes les assignatures es divideixen en una sèrie de

mòduls/unitats d'estudi i cada mòdul s'avalua a través de les produccions i les presentacions dels alumnes per documentar el resultat del seu aprenentatge (de manera individual o en grups).

Els períodes de pràctiques docents s'han de documentar a través d'un portfoli de pràctiques que contingui documents sobre l'experiència a l'escola i reflexions sobre la pràctica.

Es considera que l'ús de les TIC és un factor molt important al sistema educatiu danès. La tecnologia de la informació i la comunicació s'ha d'integrar en totes les assignatures en la mesura que sigui rellevant i ha de contribuir a desenvolupar els camps, els conceptes i els mètodes de cada assignatura. S'anima els estudiants a documentar les seves destreses a través d'un portfoli electrònic amb produccions i reflexions sobre el procés i el producte, i obtenen un certificat en TIC si el seu portfoli demostra destreses satisfactòries.

En la mesura que sigui rellevant, s'han d'incorporar a totes les assignatures la competència en llengua oral i escrita dels alumnes i temes internacionals. Per ajudar al desenvolupament de les destreses escrites dels alumnes, han de redactar un treball individual anual sobre una qüestió relacionada amb estudis teòrico-pràctics d'una àrea de coneixement. El darrer any d'estudis, aquest treball se substitueix pel treball de fi de carrera: un treball escrit extens que es combina amb un examen oral. El projecte de final de carrera és la prova final que el mestre pot estudiar un problema, dur a terme una investigació adequada i comunicar-la de manera efectiva.

### *Reptes per a la formació del mestres a Dinamarca*

Hi ha molts de reptes quant a la formació de mestres avui en dia, però en aquest article només se n'esmentaran dos dels més importants.

El primer repte és atreure estudiants potencials per ser mestres. El nombre de sol·licituds ha disminuït des de la dècada passada i un altre problema és que no tots els sol·licitants tenen condicions prèvies adequades per aprovar els exàmens finals. Un nombre considerable d'estudiants de magisteri no finalitzen la seva formació i hi ha molts de motius que ho expliquen, entre els quals el fet que no és molt atractiu ser mestre. La professió docent no té bona fama perquè sembla que tothom ho sap tot sobre l'escola. Ja el 1994 Andy Hargreaves va escriure sobre la identitat

dels mestres en el període postmodern. Va assenyalar que ja no gaudien d'autoritat natural ni l'escola com a institució ni els mestres com a individus. Per tant, es posa un gran èmfasi en el fet que els mestres continuïn trobant sentit a la seva existència.

Hargreaves (2000) cita A. H. Halsey per afirmar que l'escola ha esdevingut un contenidor d'escombraries per a la societat en el qual es dipositen tots els reptes i problemes possibles i impossibles. A Dinamarca els mitjans de comunicació han contribuït a omplir aquest contenidor d'escombraries els darrers 10-15 anys explicant repetides vegades històries problemàtiques i culpant l'escola (és a dir, els mestres) de no complir les demandes de la societat moderna i de les famílies modernes.

El segon repte és educar els estudiants de manera que esdevinguin mestres amb èxit.

Un grup de professors danesos ha fet un seguiment de mestres novells per esbrinar quins són els seus problemes principals (Hansen, 2006, p. 8). Destaca que cap dels problemes típics no és específic d'una assignatura. Per descomptat els nous mestres passen molt de temps amb la preparació didàctica i relacionada amb les assignatures per a les lliçons, però no se senten poc qualificats per fer-ho. No obstant això, els investigadors identifiquen altres àrees professionals en què els mestres no senten que estan prou qualificats: gestió de la classe, cooperació en equip i col·laboració entre l'escola i les famílies. Això subratlla el fet que la formació de mestres ha de centrar-se a desenvolupar la capacitat dels mestres de cooperar amb els estudiants de l'escola, els companys mestres i els pares.

En una societat postmoderna, la pressió recau sobre l'individu, cosa que senten especialment els mestres novells. Sempre es podria haver fet una altra elecció (per exemple, pel que fa al contingut, al mètode o a l'organització), així que és important que es tingui confiança en les eleccions pròpies –i és important comunicar de manera efectiva les eleccions pròpies i argumentar-les bé.

Un altre projecte de recerca sobre els mestres experts portat a terme pel professor danès Per Fibaek Laursen ha assenyalat qüestions personals significatives que

són importants si es vol tenir èxit com a mestre. El projecte de recerca de Laursen era un projecte de recerca qualitativa que sorgia de mestres amb èxit. Laursen va entrevistar i observar els mestres per esbrinar què els caracteritzava. Per descomptat, els seus resultats estaven molt relacionats amb la persona.

Laursen va assenyalar 7 característiques:

- Els mestres tenien una intenció personal
- Els mestres “encarnaven” el seu missatge
- Els mestres mostraven respecte cap als seus alumnes
- Hi havia bones condicions per a la docència
- Els mestres sabien col·laborar de manera eficient amb els seus companys
- Els mestres podien fer el que volien
- Els mestres es responsabilitzaven del seu propi desenvolupament

### 3. ELS MESTRES COM A APRENENTS

Per acabar aquest article, voldria fer uns quants comentaris sobre el darrer tret característic dels mestres autèntics i amb èxit –el fet que es responsabilitzin del seu propi desenvolupament. En primer lloc, vull relacionar aquesta afirmació amb els resultats d'un altre projecte sobre la formació permanent dels mestres. Després, ho relacionaré amb la meua pròpia experiència com a formador de mestres i amb el fet d'haver participat en la formació permanent de mestres durant els darrers 12 anys.

Per descomptat, és important que els mestres s'interessin pel seu propi desenvolupament i se'n responsabilitzin, però és igual d'important que comparteixin aquesta responsabilitat amb altres. Bayer ha seguit mestres en acció per estudiar quins factors semblen importants si es vol assegurar que els mestres se segueixen capacitant a través de la formació i de la participació en el desenvolupament de projectes (Bayer, 2004). La recerca va mostrar que els següents factors són importants:

- Les condicions educatives en un context polític i social

- La gestió de l'escola
- L'actitud de l'equip
- Les qualificacions del mestre mateix
- La col·laboració amb els alumnes i les seves reaccions.

Això demostra que l'actitud del mestre és important, però que no és suficient. El mestre necessita suport de l'equip i de les autoritats i a més les condicions generals han de donar suport a un desenvolupament permanent de qualificacions.

Com a professora d'un centre universitari danès, he participat en molts de cursos per a mestres en actiu i he vist la importància que tenen l'organització d'aquests cursos i el suport als mestres. És molt diferent esperar que els mestres aconseguixin un títol assistint a deu sessions de tarda o de vespre (després d'una llarga jornada laboral) que donar-los sis setmanes de permís per fer un curs. Quan es crea un període de temps complet dedicat a l'estudi, els mestres tenen temps per endinsar-se en la teoria i estan també distanciat de la pràctica, cosa que els dóna una millor oportunitat de reflexionar. Recentment, una regió del sud de Dinamarca va signar un contracte amb la nostra universitat pel qual durant tres anys tots els mestres tenien l'oportunitat d'assistir a un curs de sis setmanes a temps complet. Durant el període d'estudi de sis setmanes, els mestres havien de redactar un portfoli de procés que contingüés reflexions sobre la teoria i sobre la pràctica. Al final del període d'estudi, feien un portfoli de presentació que avaluadors externs avaluaven.

Els mateixos mestres i els avaluadors externs han considerat que aquest tipus de formació contínua és molt eficient. Més de 200 mestres de la regió varen finalitzar el curs i gairebé tots diuen que va tenir èxit a causa del tipus d'organització que tenia i de l'estreta relació entre la teoria i la pràctica.

Mentre impartia docència en els cursos, vaig participar al projecte COPE (descriu en altres articles) i vaig experimentar el grau de dificultat que té trobar mestres i alumnes que poguessin trobar el temps i les energies per participar incondicionalment en el projecte. Els mestres que finalment hi varen participar estaven encantats amb el contingut i els resultats dels cursos pilot, però tots eren "ànimes de foc" que tenien un interès personal en assumptes europeus o internacionals.

En resum, el sistema educatiu ha hagut d'organitzar la formació contínua i de donar-hi suport de manera que es concedeixi temps ininterromput (tardes, dies o setmanes complets) als mestres perquè tinguin la sensació que es valora el seu esforç i que dóna fruits en forma de coneixement nou i significatiu.

Crec que tots els mestres saben que l'aprenentatge al llarg de la vida és imprescindible. Però l'aprenentatge és exigent, amenaçador i en ocasions aclaparador –també per als mestres. Així que si volem que l'aprenentatge al llarg de la vida no sigui un concepte buit, hem de considerar **com** creem processos d'aprenentatge significatius. Perquè els mestres aprenguin!

#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bayer, M. (2004). *Læreres læring. Aktionsforskning i folkeskolen*. Nordsjællands Forlag
- Danish Agency for International Education (2011). *Education in Denmark*. Obtingut de: <http://en.iu.dk>
- Danish Ministry of Education (2011). *Facts about the public school system*. Obtingut de: [http://eng.uvm.dk/~media/Files/English/Fact%20sheets/080101\\_fact\\_sheet\\_the\\_folkeskole.ashx](http://eng.uvm.dk/~media/Files/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.ashx)
- Delors, J. (1996). *Education: the necessary utopia*. Obtingut de: <http://www.unesco.org/delors/utopia.htm>
- European Commission (2004). *Key competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Obtingut de: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp_en.pdf)
- Fichten, W.; & Meyer, H. (2005). *Competence Development through Teacher Research – Opportunities and Limits*. Obtingut de: <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/>
- Ford; & Anderson (2008). Klassens væsen. I: Krysler og Moos (2008): *Klasseledelse*. Dafolo
- Hansen, Jette Worm (2006). *Ny lærer i skolen*. Gyldendal
- Hargreaves, Andy (2000). *Nye lærere, nye tider*. Klim
- Illeris, Knud (2004). *Adult education and adult learning*. Roskilde University Press.
- Meyer, Hilbert. (2007). *Unterrichtsmethoden*. Frankfurt: Cornelsen Scriptor.

Per citar aquest article:

Hansen, A. M. (2011). Escola pública i formació de mestres a Dinamarca. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 242-249.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art25.pdf>



## **L'experiència formativa de dos mestres de Primària, participant en una estada a un centre públic a Peterborough (UK)**

**La experiencia formativa de dos maestros de Primaria, participando en una estancia en un centro público de Peterborough (UK)**

**The training experiences of two primary school teachers who participated in a residency at a State school in Peterborough (UK)**

**Tomàs Oliver Colom**, [toliver@ceppalma.net](mailto:toliver@ceppalma.net)

Assessor de formació del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut.

**Gabriel Barber Marquès**, [biel.barber@gmail.com](mailto:biel.barber@gmail.com)

Professor de l'IES Juníper Serra.

### **Resum**

La possibilitat de fer una immersió en un centre docent de Primària a Anglaterra per un període de quatre setmanes, i transmetre aquesta experiència formativa és el motiu d'aquest treball. Contextualitzarem l'experiència amb una descripció molt breu de la localitat, el centre públic, una introducció al sistema educatiu britànic i als aspectes més rellevants i diferenciadors sobre l'organització escolar comparada amb el nostre sistema educatiu.

### **Paraules clau**

Formació del professorat, sistema educatiu britànic, experiències formatives.

### **Resumen**

La posibilidad de hacer una inmersión en un centro docente de Primaria en Inglaterra por un período de cuatro semanas, y transmitir esta experiencia formativa es el motivo de este trabajo. Contextualizaremos la experiencia con una descripción muy breve de la localidad, el centro público, una introducción al sistema educativo británico y los aspectos más relevantes y diferenciadores sobre la organización escolar comparada con nuestro sistema educativo.

### **Palabras clave**

Formación del profesorado, sistema educativo británico, experiencias formativas.

## Abstract

The possibility of immersion for a four-week period at a primary school in England and transmitting this training experience motivated this study. It contextualises the experience with a very brief description of the place, school, British educational system and

most relevant and differentiating aspects of how schools are organised compared with the education system in Spain.

## Keywords

Teacher training, British education system, training experiences.

## 1. INTRODUCCIÓ

Amb aquest article volem redactar l'experiència de dos mestres de primària, especialistes en llengua anglesa, a St Thomas More Catholic Primary School a Peterborough, Anglaterra, durant un període de quatre setmanes.

Per contextualitzar aquesta experiència detallarem els objectius del curs, la metodologia emprada i farem una petita aproximació al sistema educatiu Britànic, sobretot pel que fa referència a l'organització del centre escolar.

Valorar la importància d'aquest tipus de formació serà també un dels principals objectius d'aquest treball.

## 2. CURS DE FORMACIÓ

La formació es realitzà mitjançant cursos intensius de llengua oral (School Placement) adreçats a professorat especialista en llengua anglesa d'educació infantil i primària, com també d'àrees, matèries i mòduls en llengua anglesa.

### 2.1 OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ

*2.1.1 Millorar la competència lingüística en anglès del professorat*, fent una incursió en el sistema educatiu, desenvolupant tasques docents i no docents, dins i fora de l'aula, i fent una immersió cultural aprofitant l'estada amb famílies d'acolliment.

*2.1.2 Desenvolupar estratègies de relació efectives amb els alumnes*, evidentment utilitzant la llengua anglesa com a medi de comunicació, i compartir amb el personal docent i no docent les tasques derivades de la programació d'aula.

*2.1.3 Motivar cap el coneixement de nous sistemes educatius*, en aquest cas el Britànic, des del mateix sistema.

*2.1.4 Desenvolupar habilitats per a la tasca docent en contextos multilingües:*

- Formació lingüística que permeti profunditzar en las competències bàsiques de la llengua anglesa.
- Formació metodològica que permeti conèixer i utilitzar recursos i eines que facilitin l'aprenentatge en llengua anglesa.

La metodologia utilitzada va consistir primer, en rebre assessorament per part de professionals especialitzats, sobre el sistema educatiu britànic, el funcionament dels centres a Peterborough, i finalment, en una immersió en la que es desenvoluparen tasques docents en el propi centre.

## 3. PETERBOROUGH

És una ciutat d'Anglaterra, en el comtat de Cambridgeshire, situada a 118 quilòmetres al nord de Londres. Amb una població de 185.000 habitants, és una ciutat amb una estructura representativa de ciutat anglesa mitjana i amb una activitat econòmica orien-

tada especialment als serveis. La forta immigració nacional i internacional existent en aquesta ciutat ens permet fer comparacions amb la nostra comunitat autònoma i, a la vegada, veure quina és la capacitat de reacció de les institucions responsables, les mesures i els recursos destinats per poder oferir una educació de qualitat a tots els infants.

### 3.1 ST THOMAS MORE CATHOLIC PRIMARY SCHOOL

Aquest centre públic i catòlic de Primària, és una escola gran, de doble línia, on la majoria d'alumnes són immigrants, provinents de diverses zones d'Europa i d'altres continents, i de nivell socioeconòmic generalment baix. Un gran percentatge de l'alumnat no té l'anglès com a primera llengua.

## 4. EL SISTEMA EDUCATIU BRITÀNIC I ORGANITZACIÓ DELS CENTRES

Descriure el sistema educatiu britànic serà motiu d'un treball molt més extens i exhaustiu, encara que veiem oportú detallar algunes consideracions bastant diferenciadores amb el nostre sistema, i que serviran per comprendre i valorar millor la nostra experiència. En qualsevol cas, i pel fet de reflectir una experiència personal, ens limitarem a descriure, com hem dit abans, alguns aspectes diferenciadors en quant a l'organització i metodologia, fent referències al St Thomas More Catholic Primary School.

### 4.1 ELS CENTRES ESCOLARS: TIPOLOGIA

Els centres escolars són de dos tipus: *state school* (centres públics) o *public or private school* (centres privats). No existeixen els centres concertats. El St Thomas More Catholic Primary School és un centre públic.

### 4.2 NIVELLS D'ENSENYAMENT

Per llei, tots els infants, nins i nines d'entre 5 i 16 anys han d'estar escolaritzats. A continuació, detallem les etapes, nivells i edats corresponents a l'educació obligatòria.

Etapa	Nivell / Curs	Edat
Nursery and Reception	Foundation Stage	3-4 anys
Primary	Key Stage 1 (years 1-2)	5-7 anys
Primary	Key Stage 2 (years 3-6)	7-11 anys
Secondary	Key Stage 3 (years 7-9)	11-14 anys
Secondary	Key Stage 4 (years 10-11)	14-16 anys

Taula 1. Etapes, nivells i edats corresponents a l'educació obligatòria britànica.

A diferència del nostre sistema -on els alumnes d'un curs en concret han nascut en un determinat any natural- en el sistema educatiu britànic, els alumnes matriculats a un determinat curs escolar han d'haver nascut entre l'1 de setembre i el 31 d'agost dels anys corresponents.

### 4.3 RÀTIOS D'ALUMNAT

Aprofitant la taula superior, on hi apareixen les diferents etapes i nivells, us direm que el nombre màxim d'alumnes varia molt poc entre els nivells, essent trenta-tres el nombre màxim d'alumnes per aula.

### 4.4 EL CURS ESCOLAR

L'any acadèmic comença al setembre i acaba al juliol. Es divideix en tres períodes, normalment trimestres. Cada sis setmanes - o normalment, a meitat de cada trimestre- hi ha una setmana de vacances. Els períodes no lectius de Nadal i Setmana Santa són similars als nostres.

### 4.5 HORARI

La majoria dels centres fan jornada contínua i disposen d'un horari flexible per a l'entrada al centre, durant el qual, mestres i alumnes preparen el material a treballar o els deures a lliurar respectivament. Les classes comencen entre les 8:30 h i 9:15 h i finalitzen entre les 15:00 h i les 15:30 h. Tots els alumnes dinen al menjador i poden també gaudir d'activitats extra-escolars.

## 5. COM FUNCIONA UN CENTRE ESCOLAR?

Els centres escolars han de seguir les directrius marcades pel *National Curriculum of England and Wales*, però cada centre és autònom i es pot organitzar com millor ho consideri. Qui dirigeix i gestiona cada centre és el/la director/a.

### 5.1 PERSONAL DOCENT I NO DOCENT DEL CENTRE

L'estructura i composició del personal docent i no docent d'un centre no varia molt de qualsevol del nostre sistema educatiu, per tant, només detallarem les diferències significatives que varem comprovar durant la nostra experiència.

#### 5.1.1 El/La director/a:

El director/a és triat pel DFEE (*Department for Education and Employment*), i entre d'altres funcions, gestiona tot el pressupost del centre, i pot decidir sobre la seva distribució depenent de les necessitats del centre o bé de la política escollida. Contracta a tot el personal docent i no docent. Gestiona les substitucions dels mestres, adreçant-se directament al mestre substituït o bé, gestionant la substitució a través de l'agència del Departament d'Educació. No té funcions docents. De la seva gestió dependrà en gran part "l'èxit" del projecte educatiu, traduït en premis, nivell acadèmic de l'alumnat, etc.

#### 5.1.2 Els mestres:

Els mestres poden treballar com a mestres substituïts, contractats o bé ocupar una vacant de forma permanent.

Assabentat el consell escolar del centre, els mestres són escollits pel director o la directora del mateix, el/la qual farà un seguiment molt acurat de la tasca docent.

Les tasques pròpies dels mestres són:

- Totes les derivades de la programació anual i corresponents a la tasca docent.
- Les derivades dels programes o projectes del centre.

- Assistència a reunions de centre i entrevistes amb els pares.

El seu horari comença normalment a les 8:00 hores del matí, entre 30 i 45 minuts abans que comencin les classes, temps que dediquen a preparar les sessions diàries. Durant la setmana disposen d'un matí (2,5 hores des de 2006) per a la programació d'aula, que es durà a terme amb els companys de cicle, i un altre matí (2,5 hores) per a cursos de formació.

#### 5.1.3 Els mestres substituïts

Els docents que treballen en un centre, mai substituïxen als seus companys o companyes. Hi ha una base de dades de mestres substituïts, gestionada per l'agència de la zona, la qual -a petició del centre-, s'encarrega de gestionar la substitució corresponent, encara que el període sigui només de mitja jornada (mestres que elaboren la programació setmanal, formació dels docents, assistència a reunions etc.).

La direcció del centre també pot posar-se en contacte directament amb mestres substituïts per tal de requerir els seus serveis. En aquest cas, es tracta de mestres que possiblement ja hagin treballat en el centre i existeixi una espècie "d'acord" per així poder agilitzar i fer més pràctica la substitució. Pel que fa als mestres substituïts, aquests també poden decidir amb quins centres treballar o no.

#### 5.1.4 Els mestres especialistes:

Encara que existeix la figura del mestre especialista en educació física, és el tutor del grup el qui imparteix totes les àrees.

#### 5.1.5 "Teacher assistants" (ajudants del mestre):

Bàsicament es tracta de personal de suport als mestres, que normalment desenvolupen tasques dins l'aula. La seva formació és molt variada i condiciona el tipus de contracte. En qualsevol cas i independentment de la seva formació acadèmica, hauran d'assistir a cursos per al desenvolupament de les seves funcions.

El control dels deures, la preparació del material de classe, la decoració i ambientació de l'aula i les activitats per a treballar la lectura, són algunes de les funcions desenvolupades per aquest col·lectiu.

### 5.1.6 Personal no docent:

Cada centre, depenent del nombre d'alumnes o de la seva magnitud, disposarà de més o manco persones dedicades a les tasques administratives i de suport a la direcció.

## 5.2 DISTRIBUCIÓ DELS ESPAIS DINS I FORA DE L'AULA

Els mestres disposen de:

1. Espai adient per guardar les seves pertinences.
2. Espai per a les menjades diàries i de descans, condicionat amb tot tipus d'electrodomèstics, biblioteca i sala per a programar.

Les aules són acollidores i disposen de:

1. Racons per a la lectura.
2. Racons temàtics.
3. Biblioteca.
4. Espais per al treball cooperatiu.

Els espais comuns mostren els treballs realitzats pels alumnes i també es dediquen a sessions de suport i de reforç.

S'ha d'esmentar la importància de l'ús de mobiliari adaptable i plegable, la qual cosa dona moltes funcions als diferents espais.

## 5.3 ELS RECURSOS MATERIALS

Pissarres digitals, projectors, ordinadors portàtils, material audiovisual, biblioteca d'aula, aules d'estudi equipades amb ordinadors i els utensilis i material de laboratori, són alguns exemples dels recursos emprats dins i fora de l'aula, però el que més valorarem va ser la utilització d'aquest material: el fet que els mestres d'un mateix cicle puguin programar junts i facin grups flexibles en les diferents àrees, els permet compartir recursos i el material elaborat amb aquestes eines. No utilitzen llibres de text.

## 5.4 LES ASSEMBLEES

Aquest espai de diàleg i reflexió se celebra setmanalment dins l'horari lectiu a nivell de centre i a nivell de cicle. En ambdues assemblees es tracten temes sobre valors, ètica i actualitat dins i fora de la comunitat.

Les assemblees de cicle permeten dedicar més temps a la valoració dels treballs realitzats pels alumnes.

Es podria dir també que es tracta de sessions de cohesió de grup on es defineix la identitat del centre i les línies a seguir. També hi ha un temps setmanal dedicat a la tutoria, amb les mateixes finalitats fins ara esmentades, i on també es plantegen i resolen possibles conflictes de grup.

Personalment, hem de dir que nosaltres mateixos vàrem tenir l'oportunitat de celebrar una assemblea de centre, on tractàrem la nostra visita i realitzàrem una presentació vers la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

## 5.5 EL CURRÍCULUM

El Departament d'Ensenyament és l'encarregat d'elaborar el currículum i de dictar directius i estratègies a seguir. Les àrees curriculars són deu: Numeracy (Matemàtiques), English o Literacy (Llengua), Science (Ciències), Art and Design (Art i Disseny), Geography (Geografia), History (Història), Physical Education (Educació Física), Religious Education (Religió), Music (Música) i ICT (Tecnologies de la Informació). De totes les àrees curriculars s'ha d'esmentar l'especial dedicació a les Matemàtiques i la Llengua ja que es treballen cada dia, en horari preferentment de matí i durant les primeres sessions.

## 5.6 LA LLENGUA ESTRANGERA

Tenint en compte que a la plana web de l'escola, a l'apartat del currículum, no es fa cap menció a la "llengua estrangera", que dins l'horari setmanal del nostre grup hi havia només una sessió dedicada a "l'idioma estranger" i que normalment es dedicava a matemàtiques o a la llengua anglesa, i que és el tutor el qui fa les classes d'idioma estranger -i en el nostre cas en concret, aquest tenia poques nocions d'altres idiomes, vàrem comprovar que, en cas d'estudiar una llengua estrangera, el que es fa, és una aproximació a la cultura de la llengua estrangera i que tan pot ser alemany, polonès, francès, català o castellà, i es parla, evidentment en anglès, sobre tòpics d'aquesta cultura escollida.

## 6. L'EXPERIÈNCIA DOCENT

El fet que els mestres tinguin el suport dels ajudants, i que en algunes sessions hi hagués més de tres o qua-



tre persones adultes, va facilitar la nostra presència dins l'aula, familiaritzant-nos amb els alumnes i amb les activitats programades.

El nostre recolzament al mestre consistia bàsicament en donar suport a les activitats de classe, essent responsables de diferents grups, controlant els deures, fent un seguiment de la lectura, participant activament en les sortides del grup, etc.

A petició del mestre, vàrem fer dues sessions d'idioma estranger: una de català i una de castellà.

## 7. CONCLUSIONS

La formació i assessorament previ per part de professionals experimentats en educació, ens va ajudar a tenir una idea molt més clara del sistema educatiu britànic i d'algunes normes de conducta a tenir en compte, la qual cosa ens facilità la nostra immersió en els respectius centres.

L'experiència al centre docent ens va permetre:

1. Experimentar noves situacions professionals, més o menys intenses, com ara: preparar i fer sessions de català i castellà per als alumnes de *Key Stage 2 i 3*, dur el control i la correcció dels

deures amb els alumnes, fer d'ajudant del mestre i desenvolupar les tasques pròpies dels ajudants, preparar i fer sortides culturals i de caire esportiu amb els alumnes... Aquests són alguns exemples d'accions que ens van permetre experimentar noves situacions professionals en un context totalment nou per a nosaltres.

2. Desenvolupar competències lingüístiques específiques i competències en noves tecnologies, només pel fet de desenvolupar les tasques abans esmentades i l'elaboració i exposició d'una presentació sobre les Illes Balears en una assemblea de centre.
3. Tenir una visió generalitzada i connectada amb la política educativa, en aquest cas, d'Anglaterra, ens va permetre tenir una visió molt més àmplia, comprovar que no hi ha "formules màgiques" i que qualsevol decisió curricular o estratègia metodològica pot ser vàlida depenent del context sociocultural i econòmic.

Aquest treball només pretén reflectir i valorar la nostra experiència, aportar, si és possible, algunes idees a d'altres mestres, mostrar alguns aspectes del Sistema Educatiu Britànic i encoratjar a fer aquest tipus de formació.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- Lowe, B. (2010). Effective leadership of creative colleagues in English primary schools: reality or wishful thinking? *Management in Education (24)* 2, 69-73. doi:10.1177/0892020610363093.
- Mansell, W. (2007). Canny spending is improving British schools. *Times Educational Supplement*, 4755, 16.
- Qualifications and Curriculum Development Agency. (2010). National Curriculum. Disponible a: [www.nc.uk.net](http://www.nc.uk.net)
- Sharma, Y. (2009). The earlier the better? *Times Educational Supplement*, 4840, 40.
- St Thomas More RC Primary. (2010). *St. Thomas More Catholic Primary School*. Obtingut de: [www.st-thomasmore.peterborough.sch.uk/](http://www.st-thomasmore.peterborough.sch.uk/)
- World School. World School in partnership with MT Educación y Formación. Peterborough: MT Educación y Formación [Consulta: febrer 2010].

Per citar aquest article:

Oliver Colom, T.; & Barber Marquès, G. (2011). L'experiència formativa de dos mestres de Primària, participant en una estada a un centre públic a Peterborough (UK). *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 250-256. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art26.pdf>

## Formació del professorat al departament de Madriz, a Nicaragua

Formación del profesorado en el departamento de Madriz de Nicaragua

Training teachers in the district of Madriz in Nicaragua

**Miquel F. Oliver Trobat**, [m.oliver@uib.es](mailto:m.oliver@uib.es)

**Dolors Forteza Forteza**, [dolorsforteza@uib.es](mailto:dolorsforteza@uib.es)

**Xavier González de Alaiza García**, [xgonzalez@uib.es](mailto:xgonzalez@uib.es)

Professors de la Universitat de les Illes Balears.

Coordinadors del projecte de la Unitat de Concertació i Cooperació Municipalista (FP- UCOM).<sup>1</sup>

### Resum

Es presenta i s'analitza el Projecte de formació del professorat als municipis de la Unitat de Concertació i Cooperació Municipalista (FP-UCOM) de Nicaragua, que ha dut a terme un equip de la Universitat de les Illes Balears (UIB) en col·laboració amb la Universitat Nacional de Nicaragua de León (UNAN-León). En primer lloc, es presenten les característiques del sistema educatiu i de la formació del professorat (inicial i permanent) a Nicaragua així com les característiques socials i educatives dels quatre municipis que hi intervenen. A continuació, es descriu el projecte: orígens i finalitats, fases, participants, etc. També s'analitza l'avaluació qualitativa realitzada a partir d'entrevistes en profunditat als mateixos participants. Finalment, es fa una valoració sobre la continuïtat i les perspectives de futur del projecte.

### Paraules clau

Formació del professorat; col·laboració interuniversitària; cooperació educativa.

### Resumen

Se presenta y analiza el Proyecto de Formación del Profesorado en los municipios de la Unidad de Concertación y Cooperación Municipalista (FP-UCOM) de Nicaragua realizado por un equipo de la Universidad de les Illes Balears (UIB) en colaboración con la Universidad Nacional de Nicaragua de León (UNAN-León). En primer lugar se presentan las características del sistema educativo y de la formación del profesorado (inicial y permanente) en Nicaragua así como las características sociales y educativas de los cuatro municipios de intervención. A continuación se describe el proyecto: orígenes y finalidades, fases, participantes, etc. También se analiza la evaluación cualitativa realizada a partir de entrevistas en profundidad realizadas a los propios participantes. Finalmente se realiza una valoración sobre la continuidad y perspectivas de futuro del proyecto.

### Palabras clave

Formación del profesorado; colaboración interuniversitaria; cooperació educativa.

1. Projecte de formació del professorat als municipis de la Unitat de Concertació i Cooperació Municipalista (FP-UCOM).

## Abstract

This paper presents and analyses the Teacher Training Project in the municipalities that form part of the Municipal Coordination and Cooperation Unit (FP-UCOM in Spanish) in Nicaragua by a team from the University of the Balearic Islands (UIB) in collaboration with the National University of Nicaragua in León (UNAN-León). First, the characteristics of the education system and (initial and ongoing) teacher training in Nicaragua is described, as are the so-

cial and educational characteristics of the four intervening municipalities. The project is then described: origins and objectives, phases and participants, etc. The paper also analyses the qualitative evaluation conducted on the basis of in-depth interviews with the participants. Lastly, the continuity and future prospects of the project are assessed.

## Keywords

Teacher training, inter-university collaboration, educational cooperation.

## 1. CARACTERÍSTIQUES DE L'EDUCACIÓ A NICARAGÜA

A partir de la Llei general d'educació de 2006, el sistema educatiu de Nicaragua s'organitza en:

- a) Etapes: períodes progressius en què es divideix el sistema educatiu i que s'estructuren i desenvolupen en funció de les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat (educació general bàsica, educació superior, etc.).
- b) Nivells: períodes graduals del procés educatiu articulats dins de les etapes educatives (l'educació preescolar és el primer nivell de l'educació bàsica; l'educació primària, el segon, etc.).
- c) Modalitats: alternatives d'atenció educativa que s'organitzen en funció de les característiques específiques de les persones a qui es destina aquest servei (formal, no formal, educació regular, multigràu, etc.).
- d) Cicles: processos educatius que es desenvolupen en funció dels assoliments d'aprenentatge i que consisteixen en agrupacions de diversos graus d'un mateix nivell educatiu (per exemple el primer cicle de l'educació primària comprèn els quatre primers graus).
- e) Programes: conjunts d'accions educatives que tenen com a finalitat atendre les demandes i respondre a les expectatives de les persones.

L'educació general bàsica inclou tres nivells educatius: preescolar o preprimària, primària i secundària o mitjana.

L'educació preescolar o preprimària és el primer nivell de l'educació bàsica i està dirigida als alumnes menors de sis anys. Als nens i nenes de 0-2 anys (primer nivell) se'ls atén en la modalitat no formal, en què la comunitat té un paper més important i als educadors els manca formació específica. El segon nivell (3-4 anys) s'atén en les modalitats formal i no formal segons els casos. Només el grup de cinc i sis anys (tercer nivell) s'atén en educació formal a través de centres d'educació preescolar o aules annexes a escoles primàries; en teoria aquest nivell és obligatori.

L'educació primària està dividida en dos cicles: el primer abraça de primer a quart grau i el segon comprèn el cinquè i el sisè grau. Aquest nivell educatiu s'organitza sota tres modalitats: regular, multigràu i extraedat. La modalitat regular inclou la població de set a dotze anys, o a partir dels sis si han cursat l'educació preescolar, i consisteix en sis anys d'estudi de primer a sisè grau. En la primària multigràu un sol docent atén més d'un grau alhora. Un multigràu pur està format per estudiants de segon a quart grau o de cinquè i sisè grau. Les escoles amb aquesta modalitat poden ser completes o incompletes; completes, quan inclouen tots els graus d'ensenyament primari; incompletes, quan no els atenen tots. Finalment, la primària extraedat s'ofereix a infants i adolescents de nou a

quinze anys o més; en aquest cas l'escolarització es fa de manera concentrada amb una durada de tres anys.

L'educació secundària o mitjana està dirigida a preparar l'alumnat per continuar estudis superiors o per al futur laboral. Comprèn dos nivells: el cicle bàsic de tres anys de durada i comú per a tots els estudiants i el cicle diversificat. Aquest últim té una durada de dos anys per als que cursen el batxillerat (humanitats o ciències). Els que opten per l'educació tècnica secundària han de cursar tres anys i poden optar per un títol de tècnic mitjà o pels estudis de formació docent que es fan a les anomenades *escoles normals*.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA O MITJANA			
Graus	Cicle diversificat o quart cicle d'educació bàsica. Diplomes: batxiller, títol de tècnic i títol de mestre d'educació primària		
12		Educació tècnica	Formació docent: Mestre de Primària
11	Batxillerat en humanitats o ciències		
10			
9	Cicle bàsic o tercer cicle d'educació bàsica		
8			
7			
EDUCACIÓ PRIMÀRIA			
6	Segon cicle		Educació obligatòria
5			
4	Primer cicle		
3			
2			
1			
EDUCACIÓ PREESCOLAR			
5-6 anys	Tercer cicle		Educació no formal i educació formal
3-4 anys	Segon cicle		
0-2 anys	Primer cicle		

Taula 1. L'educació bàsica a Nicaragua. Font: elaboració pròpia a partir de la informació del Ministeri d'Educació (MINED).

## 2. LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT

### 2.1. LA FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

A Nicaragua, la formació inicial dels docents de primària és a càrrec del Ministeri d'Educació a través de les anomenades *escoles normals* i té una durada de sis anys: tres de corresponents al cicle bàsic i comú per a tot l'alumnat d'educació secundària i tres del cicle de diversificat corresponent a la formació específica per exercir de docent. L'alumnat obté el títol de Mestre d'Educació Primària.

L'any 2009, hi havia registrades a Nicaragua vuit escoles normals públiques, dues de subvencionades i tres de privades, distribuïdes a tot el territori nacional (Vargas Fallas; Gonzaga Martínez, Chinchilla Arguedas i Mejía Arias, 2010).

Així doncs, Nicaragua és un dels pocs països llatinoamericans que manté la formació dels mestres de primària fora de l'àmbit de l'educació superior. Aquest fet és motiu d'un debat tant a l'interior com a l'exterior del país, ja que es té consciència que la formació que reben els futurs mestres correspon més a una formació mitjana (secundària) que no a una formació superior, sens dubte necessària per exercir la docència amb professionalitat (Elvir, 2006).

### 2.2. LA FORMACIÓ INICIAL DELS PROFESSORS DE SECUNDÀRIA

La formació inicial dels professors de secundària s'imparteix a les facultats de ciències de l'educació de les universitats i està dirigida a formar docents de secundària segons l'especialitat. La durada és de cinc anys i el títol que s'obté és el de llicenciat en Ciències de l'Educació amb la menció específica de la seva especialitat.

## 3. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

En el marc de la formació permanent actualment trobem tres modalitats:



- a) Professionalització: dirigida a la formació de docents empírics.<sup>2</sup> La professionalització d'aquests docents es du a terme a través de 14 nuclis de professionalització coordinats per les escoles normals i ubicats majoritàriament en els mateixos centres. El Ministeri d'Educació (MINED) no forma mestres de preescolar, educació especial ni adults. La professionalització dels professors empírics de secundària es fa sota la tutela de les universitats.
- b) Formació permanent: ofereix cursos especials, tallers pedagògics, diplomatures, postgraus i màsters a fi d'actualitzar la formació dels mestres.
- c) Els tallers d'avaluació, programació i capacitació educativa (TEPCE): són trobades de docents de centres estatals, privades i subvencionades d'una mateixa circumscripció territorial i d'un mateix grau, àrea o disciplina. Tenen lloc l'últim divendres de cada mes i tenen com a objectiu planificar i avaluar conjuntament la intervenció educativa.

#### 4. ELS SOUS DELS DOCENTS

Encara que des del 2001 han gaudit d'un augment important del sou (entorn del 330%), els docents nicaragüencs continuen en una situació de pobresa important, ja que el 2011 només tenen una capacitat de compra del 42,16% (mestres de primària) i del 45,90% (professors de secundària) de la cistella bàsica nicaragüenca.<sup>3</sup>

Cos docent	2001		2006		2011 <sup>4</sup>	
	Córdoba nicaragüenca	Euro	Córdoba nicaragüenca	Euro	Córdoba nicaragüenca	Euro
Mestres de primària	1.209	45,11	1.950	72,76	3.950	147,40
Professors de secundària	1.438	53,66	2.100	78,36	4.300	160,46

Taula 2. Els sous dels docents a Nicaragua<sup>5</sup>

Font: elaboració pròpia a partir de la informació de Laguna, J. R. (2005) i informació del Diario el 19 digital (<http://www.el19digital.com>) del dia 21 de febrer de 2011 sobre l'increment salarial dels docents nicaragüencs.

2. A Nicaragua es denomina *docent empíric* a qui no té el títol de Mestre d'Educació Primària o un certificat de Ciències de l'Educació associat al nivell educatiu que imparteix (en el cas de la secundària). D'acord amb Elvir (2006) aquesta classificació complica l'anàlisi de l'empirisme i la informació disponible no permet distingir l'últim nivell assolit pels docents.
3. La cistella bàsica nicaragüenca es calcula a partir del preu de 53 productes bàsics i la quantitat de consum mensual necessari d'aquests per a una persona. Els productes s'agrupen en tres grups: aliments, béns i coses de casa, i vestuari. L'última cistella bàsica publicada pel Govern el febrer del 2011 arriba a un total de 9.368 córdobas (349,57 €) (<http://www.inide.gob.ni/>).
4. Increment anunciat pel Govern el mes d'abril de 2011.
5. Els canvis córdobas-euros calculats en aquesta taula s'han fet el 12 d'abril de 2011.
6. A Nicaragua el 16% de la població viu amb menys d'1,25 \$ el dia, és a dir, per sota de la línia internacional de la pobresa (UNICEF, 2011).

## 5. CARACTERÍSTIQUES DELS MUNICIPIS D'INTERVENCIÓ

### 5.1. Característiques generals

El nostre projecte s'ubica als quatre municipis del departament de Madriz que integren la UCOM (Las Sabanas, San Lucas, Telpaneca i Totogalpa) i que mantenen projectes de cooperació amb el Fons Mollorquí de Solidaritat i Cooperació (FMSC). El departament de Madriz està situat al nord muntanyós de Nicaragua, al costat de la frontera amb Hondures, i està integrat per nou municipis. La ciutat de Somoto, on té una seu la UNAN-León, en la qual es fan els cursos del projecte, és la capital departamental. És una zona amb una pobresa elevada (és el quart departament més pobre segons el mapa de pobresa de Nicaragua). El 83,9% de la població viu en zones rurals on l'activitat principal és l'agricultura (40% de la terra), amb una infraestructura productiva molt deficitària (moltes comunitats tenen només un pou comunitari). Principalment es conrea melca, blat de moro, mongetes, pita i cafè. El 30% de la terra es destina a ramaderia (pastures naturals associades a *tacotalas*). També hi ha un discret comerç amb Hondures i entre els pobles del departament. El 77,3% de la població és indígena, descendent de l'ètnia *chorotegas*.

Una gran part dels infants de la zona sobreviuen amb menys d'1,25 dòlars<sup>6</sup> el dia i en molts casos abandonen l'escola per ajudar la família.

Municipi	Població urbana	%	Població rural	%	Total població	Superfície (km <sup>2</sup> )	Densitat població (hab./km <sup>2</sup> )
<b>Las Sabanas</b>	922	19,5	3.810	80,5	4.732	64,54	73,31
<b>San Lucas</b>	1.298	10,01	11.667	89,99	12.965	135,57	95,63
<b>Telpaneca</b>	2.879	17,8	13.293	82,2	16.172	300	53,90
<b>Totogalpa</b>	2.100	17	10.250	83	12.350	138,70	89,04
<b>Total municipis</b>	<b>7.199</b>	<b>15,6</b>	<b>39.020</b>	<b>84,4</b>	<b>46.219</b>	<b>638,81</b>	<b>72,35</b>

Taula 3. Dades bàsiques dels municipis d'intervenció. Font: elaboració pròpia a partir de la informació municipal (1999-2003).



Figura 1. Mapa de situació dels municipis d'intervenció.

## 5.2. L'EDUCACIÓ ALS MUNICIPIS DE LA UCOM

### 5.2.1. L'OFERTA EDUCATIVA

L'oferta educativa dels quatre municipis que configuren la UCOM està formada per 143 centres de primària (la majoria multigrau i ubicats en petits municipis o comunitats) amb un total de 8.046 alumnes escolaritzats; cinc centres d'educació secundària (ubicats en zones urbanes) amb 3.758 alumnes i un centre familiar d'educació rural<sup>7</sup> situat a Telpaneca, que acull 70 alumnes.

	Nombre de centres	Nombre d'alumnes
Telpaneca	42	2.798
Totogalpa	23	2.242
Las Sabanas	47	842
San Lucas	31	2.164
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>8.046</b>

Taula 4. Centres i alumnat d'educació primària. Font: dades facilitades per la UCOM a partir de la matrícula escolar del curs 2011.

	Nombre de centres	Nombre d'alumnes
Telpaneca	2	629
Totogalpa	1	989
Las Sabanas	1	1.051
San Lucas	1	1.089
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>3.758</b>

Taula 5. Centres i alumnat d'educació secundària. Font: dades facilitades per la UCOM a partir de la matrícula escolar del curs 2011.

	Nombre de centres	Nombre d'alumnes
Telpaneca	1	70
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>70</b>

Taula 6. Centres i alumnat de centres familiars d'educació rural. Font: dades facilitades per la UCOM a partir de la matrícula escolar del curs 2011.

7. Vegeu l'apartat 6.2.3.

### 5.2.2. PROBLEMÀTIQUES ACTUALS DE L'EDUCACIÓ ALS MUNICIPIS D'INTERVENCIÓ

D'acord amb De Castilla (2009) l'educació a Nicaragua s'enfronta a dos problemes fonamentals: d'una banda, l'accés a l'educació, i, de l'altra, la qualitat de l'educació que reben els alumnes escolaritzats, a causa del baix nivell de formació dels docents de tots els nivells. Això és conseqüència del baix nivell de formació inicial dels mestres de primària i de l'alt empirisme existent entre els mestres de preescolar i de secundària. A aquestes problemàtiques podríem afegir l'alt índex d'absentisme escolar (amb una mitjana del 84%), les dificultats geogràfiques (població rural), la falta de recursos econòmics (sistema educatiu finançat de forma deficient) que es tradueix en infraestructures deficitàries, manca de material didàctic, inexistència d'especialistes, etc.

En el cas de l'educació secundària on tots els centres estan ubicats a les ciutats l'absentisme escolar és fins i tot més elevat que en altres nivells educatius.

	No assisteixen a classe (%)	Nombre absolut d'alumnes que no assisteixen a classe
Telpaneca	41,0	2.162
Totogalpa	43,4	1.847
Las Sabanas	27,8	411
San Lucas	32,9	1.269
<b>TOTAL</b>	<b>36,27</b>	<b>5.689</b>

Taula 7. Absentisme escolar (de 3 a 18 anys). Font: cens escolar 2007 i informes dels departaments i regions autònomes. MINED-2008.

En el nostre cas, ens interessa aprofundir dues problemàtiques sobre les quals pretenem incidir mitjançant el projecte que presentem: (a) la baixa formació del professorat i (b) la formació en les àrees rurals.

#### a) Baixa formació del professorat

Els municipis de la UCOM tenen un alt percentatge de mestres empírics. Encara que el percentatge mitjà de mestres empírics al conjunt de municipis frega el 40% (vegeu la taula 8), observem que és en l'educació preescolar on arriba al nivell més elevat (93,55%), se-

guit de l'educació secundària, on frega el 65%. Encara que el nivell d'empirisme en l'educació primària no sigui gaire elevat (8,2% de mitjana) hem de recordar que la formació inicial d'aquest tipus de professorat és pràcticament de batxillerat, per tant, la necessitat d'intervenció en aquest aspecte es pot generalitzar a tots els nivells educatius.

	Preescolar	Primària	Secundària	Total
Telpaneca	93,5	10,5	37,5	41,5
Totogalpa	96,8	11,3	44,4	37,8
Las Sabanas	88,9	0,0	100	39,3
San Lucas	95,0	11,0	77,8	41,2
<b>TOTAL</b>	<b>93,55</b>	<b>8,2</b>	<b>64,92</b>	<b>39,95</b>

Taula 8. Percentatge de mestres empírics en els municipis d'intervenció. Font: Laguna, J. R. (2005).

### b) L'educació en les àrees rurals

L'alt percentatge de població rural d'aquests quatre municipis (amb una mitjana del 84%) i les dificultats geogràfiques de la regió muntanyosa dificulten, en gran manera, el desplaçament de l'alumnat per assistir a classe i obliguen a crear centres multigràu en moltes de les comunitats existents.

Aquesta situació problemàtica ha provocat el disseny de solucions organitzatives com és el cas dels nuclis educatius rurals de participació educativa (NERPE), que coordina els centres educatius anomenats *escoles satèl·lit* (escoles de primària incompleta o de multigràus) al voltant de l'anomenada *escuela base* (escoles de primària completa).

D'altra banda, els centres multigràu requereixen solucions metodològiques diferents. Un grup de mestres de diversos centres de Telpaneca van descriure'n les característiques per a un treball del curs presencial de la primera fase del projecte:

«Nosotros los docentes de la modalidad de multigrado de las siguientes escuelas, del Municipio de Telpaneca. Las Trojas, Las Flores y Oscar Maradiaga, trabajamos con los materiales didácticos como; programas de estudios 1 y 2 grado, 3 y 4

grado, y 5 y 6 grado, también nos apoyamos de orientaciones metodológicas para docentes de educación primaria, multigrado, enfoques pedagógicos y documentos de transformación canicular. Todo esto nos ha ayudado a desarrollar nuestras actividades de clases para un mejor aprendizaje de niñas y niños.

Los programas que utilizamos están estructurados de la siguiente manera:

- Por unidades, por tiempo, sugerido por cada tepece y por frecuencias semanales.
- Cada unidad consta con su competencia de grados, eje transversales, indicadores de logros, contenidos básicos y actividades sugeridas por grados, áreas y disciplinas (...)
- Utilizamos las guías de aprendizaje donde contienen las tres etapas fundamentales; Aprendo, Practico y Aplico.
- Incluyendo las cuatro habilidades de lenguaje: Lengua oral y Escrito, gramático
- Vocabulario y lengua no verbal, todo esto lo retomamos del programa, en el programa aparece el 70% de contenido de programación, y el 30% nosotros los adecuamos escogiendo un contenido, tomando en cuenta la necesidad mas sentido de la escuela y comunidad. Donde laboramos esto lo hacemos mensualmente, tratando de darle solución a los problemas más sentidos de la escuela y comunidad.

Para llevar a cabo nuestras actividades escolares nos valemos de los siguientes recursos de apoyo como: libros de texto de acuerdo a cada grado área y disciplina, libros de cuentos, enciclopedias, láminas, mapas, esferas, material de medio, material fungible, material desechable, diccionario, volantes, afiches, periódicos y libros donados por algunos organismos hacia algunas escuelas. Algunas de nuestras escuelas no contamos con estos recursos, pero solicitamos ayuda a otros maestros de experiencias investigamos contenidos en que tenemos mayor dificultad.

La unidad didáctica la desarrollamos de acuerdo al tepece y al tiempo sugerido de cada unidad.»<sup>8</sup>

8. Fragment d'un treball elaborat en el marc de la primera fase del projecte per les mestres Martha Elena Gómez, Sadia Francis Valladares Ortez, María Concepción Gómez Guerrero, Concepción del Socorro i Matey Gutiérrez dels centres multigràu Las Trojas, Las Flores i Oscar Maradiaga.

Una experiència interessant dirigida als joves de les zones rurals són els centres familiars d'educació rural (CEFER).<sup>9</sup> A Nicaragua hi ha tres CEFER, un d'aquests és el de San Jerónimo de Telpaneca, que participa en el nostre projecte. En els centres esmentats es practica la pedagogia en alternança. L'alumnat du a terme una interacció permanent entre el medi rural i l'escola. L'educació és, per tant, molt propera a la vida i a la feina. Els valors morals i cívics tenen un paper fonamental i la participació dels pares de família és un element bàsic per a la gestió del centre.

En el camp de la inclusió es pot destacar l'experiència d'Els Pipitos, una associació sociovoluntària de pares, mares i amics de persones amb discapacitat que té per objectiu que aquests infants i joves assoleixin el ple desenvolupament i la felicitat en una societat amb igualtat d'oportunitats. Desenvolupen cinc programes: aprenentatge familiar comunitari, desenvolupament associatiu, integració social i gestió comunitària, sensibilització, incidència i promoció dels drets humans, i enfortiment institucional. Destaca el treball que realitzen per promoure la inclusió dels infants, adolescents i joves amb discapacitats en els sistemes educatius públic i privat.

Als municipis de Nicaragua, Els Pipitos disposen de prop de 50 centres d'educació primària (CET), un d'aquests ubicat al municipi de Telpaneca, que, a més de l'atenció educativa en el mateix centre, fa visites setmanals a domicili a les comunitats oferint atenció i seguiment individualitzat a partir d'un diagnòstic inicial de les persones que no es poden desplaçar al centre.

Aquest projecte és especialment important en el cas dels municipis en què intervenim, ja que els infants, adolescents i joves amb discapacitat que viuen a les zones rurals i comunitats més pobres són els que pateixen i viuen més desigualtats (Quintana, 2010).

## 6. EL PROJECTE DE FORMACIÓ DE PROFESSORAT FP-UCOM

### 6.1. ORÍGENS I FINALITAT DEL PROJECTE

El mes de juliol de 2010, 203 professionals de l'educació (directors de centres i professors de primària i

de secundària) dels municipis de Las Sabanas, Telpaneca, Totogalpa i San Lucas van iniciar un procés de formació professional i personal.

El projecte intenta impulsar canvis qualitius en la formació del professorat. Amb aquest objectiu es preten desenvolupar processos reflexius sobre el seu propi treball per comprendre les necessitats del sistema educatiu i la societat nicaragüenca i per adquirir els coneixements psicopedagògics i didàctics més actuals. Aquest procés reflexiu i, per tant, formatiu, es durà a terme durant tres anys, i es completarà amb un total de 100 hores formatives. Això ha de donar lloc a la presa de decisions raonada sobre els canvis que el professorat ha d'introduir en la tasca diària per contribuir, eficaçment, al perfeccionament de l'educació de l'alumnat, així com a la presa de decisions coordinada de tot l'equip de docents del centre. Aquesta finalitat s'ha de concretar en la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge, i en l'increment significatiu del grau de coherència entre el pensament teòric del professorat i les habilitats que manifesta en la pràctica professional.

Per als docents empírics aquest projecte constituirà part de la seva professionalització, gràcies al reconeixement per part de les escoles normals i de les universitats. Tanmateix, per als docents titulats la formació esmentada serà un curs de postgrau reconegut per la UNAN-León i per la UIB.

L'experiència té els orígens en les premisses següents:

1. La valoració feta per la direcció de l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat (OCDS) en una visita als municipis que integren la UCOM i la proposta posterior d'articular un projecte de cooperació en què participessin la UNAN-León i la UIB.
2. L'acceptació explícita de la proposta per part de la UCOM, les alcaldies, les delegacions del Ministeri d'Educació de Nicaragua (MINED) i dels mateixos docents i directors així com la voluntat de participar en els processos d'anàlisi de necessitats amb vista a planificar la formació necessària.

9. Aquest moviment educatiu és conegut internacionalment amb el nom de centres educatius familiars de formació en alternança (CEFFA). Aquests centres es remunten a l'any 1935 i van ser creats per Jean Peyrat, un sacerdot rural, l'abbé Granereaux i un sindicat. L'experiència educativa es va iniciar a Sérignac-Péboudou, un poble del departament de Lot-et-Garonne, a França (Puig-Calvo, 2006).



3. L'existència de projectes de cooperació consolidats entre l'FMSC i els municipis que integren la UCOM, de manera general (agermanament de municipis i programes de desenvolupament), així com en el camp de l'ensenyament a través de les iniciatives de cooperació entre centres educatius de Nicaragua i Mallorca, Menorca i Eivissa.
4. La voluntat del professorat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB i de la UNAN-León de dur a terme un projecte de formació del professorat als municipis esmentats, a partir de la iniciativa de l'OCDS i amb el finançament del Govern de les Illes Balears.
5. La voluntat de les parts implicades de tenir com a punt de partida les iniciatives i normatives organitzatives i curriculars vigents, regulades pel MINED.

Per això, el projecte FP-UCOM té una base comunitària i un ampli consens entre tots els agents participants. La planificació i l'execució s'han fet d'acord amb les demandes del mateix professorat i amb els altres projectes de cooperació en funcionament a la zona, coordinats per l'FMSC i la UCOM, i amb la participació activa de tots els municipis i les alcaldies d'aquests.

El procés de preparació del projecte es va iniciar el juliol del 2009, quan un equip de la UIB i de la UNAN-León amb seu a Somoto va mantenir diverses sessions de treball amb tots els agents implicats (delegats del MINED, directors, professorat, alcaldes, agents de cooperació, etc.) i va visitar centres educatius. Els resultats de l'anàlisi de necessitats van permetre l'elaboració del projecte formatiu que ens ocupa.

Durant els mesos d'abril i maig del 2010 el professor de la UNAN-León Douglas Narváez va realitzar una estada a la UIB durant la qual es va elaborar el projecte i es va planificar la formació que es volia desenvolupar. Així mateix, es van dissenyar i es van organitzar les aules virtuals del curs.

## 6.2. DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE

L'acció formativa està dividida en tres anys i consta de sessions presencials i a distància mitjançant aules virtuals gestionades per la UIB.

Les sessions fetes durant l'any 2010 (de juliol a octubre) s'han dedicat a la gestió de l'aula i a l'anàlisi de diverses metodologies participatives. S'ha aprofundit en la planificació per competències, el treball en equip, la pràctica reflexiva del professorat i la direcció dels centres educatius, entre altres aspectes. Els objectius principals treballats han estat els següents:

1. Comprendre i valorar la realitat global del centre educatiu com a organització, des de diverses perspectives i a partir de la cultura de centre.
2. Desenvolupar actituds i tècniques específiques per a la direcció i la gestió escolars, per valorar-les adequadament i connectar-les amb els processos d'ensenyament-aprenentatge i els plantejaments de qualitat de l'educació.
3. Dominar tècniques de planificació i d'intervenció educativa per competències.
4. Millorar les habilitats lectores i de comunicació oral i escrita del docent.
5. Dominar tècniques de gestió i dinamització d'equips de treball i de reflexió sobre la pròpia pràctica des de la perspectiva d'organitzacions que aprenen i que estableixen processos de millora i d'innovació.

La segona fase de sessions, que s'iniciarà el 10 de juliol de 2011 de manera presencial i finalitzarà a finals d'octubre amb el tancament de les aules virtuals, es dedicarà a les didàctiques específiques i concretament a l'ensenyament de les ciències naturals i socials, física, química, matemàtiques, llengua i literatura. L'objectiu fonamental d'aquesta fase és el domini de les didàctiques específiques de les matèries que comparteixen els docents.

En la tercera fase, que tindrà lloc durant l'any 2012, es treballaran aspectes d'atenció a la diversitat, orientació educativa i tutoria acadèmica i es reforçaran les didàctiques específiques d'acord amb les necessitats detectades durant les sessions realitzades l'any 2011. Els objectius que es volen treballar són:

1. Tenir habilitat i sensibilitat per treballar amb metodologies d'educació inclusiva.
2. Adquirir tècniques d'orientació educativa i de tutoria acadèmica, així com tècniques de comunicació i relació amb les famílies.

3. Aprofundir en determinades didàctiques específiques de les matèries que imparteixen els docents d'acord amb les seves necessitats.

En la taula que hi ha a continuació es poden observar les diferents fases o etapes, la temporalització i les temàtiques respectives.

Fases del projecte formatiu	Any	Temàtica	Hores presencials	Hores a distància (aula virtual)
1a fase	2010	Gestió d'aula i metodologies participatives. Direcció de centres educatius	16	14
2a fase	2011	Didàctiques específiques	16	14
3a fase	2012	Atenció a la diversitat. Orientació educativa. Tutoria i didàctiques específiques	16	14
		Recapitulació i reflexió sobre la transferència de la formació rebuda	10 hores de treball de final de curs	
Durada total de l'acció formativa			100 hores	

Taula 9. Fases del projecte de formació FP-UCOM

L'equip de formadors està constituït per professorat de la UIB i de la UNAN-León i hi han col·laborat diversos becaris (alumnes de Pedagogia) de la UIB.

L'equip tècnic està format per tot el personal de la UCOM i també hi han col·laborat els becaris de la UIB amb la supervisió permanent de l'equip de l'FMSC.

Tots dos equips treballen de manera conjunta i sempre en connexió amb els mateixos protagonistes del projecte, els docents i els directors dels centres educatius.

Els docents participants que finalitzin la formació, a més de millorar la pràctica, rebran una certificació conjunta de les dues universitats (UIB i UNAN-León)

i els mestres empírics podran validar la formació realitzada per crèdits d'una titulació superior.

### 6.3. ELS CENTRES I EL PROFESSORAT QUE HAN PARTICIPAT EN EL PROJECTE

En el projecte han participat 28 centres i 123 mestres d'educació primària; 5 centres i 76 professors d'educació secundària, i 4 professors del CEFER San Jerónimo de Telpaneca.

	Nombre de centres existents	Nombre de centres participants	Nombre de professors participants
Telpaneca	42	9	45
Totogalpa	23	3	39
Las Sabanas	47	11	20
San Lucas	31	5	19
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>28</b>	<b>123</b>

Taula 10. Centres i professorat d'educació primària participants

	Nombre de centres existents	Nombre de centres participants	Nombre de professors participants
Telpaneca	2	2	29
Totogalpa	1	1	18
Las Sabanas	1	1	17
San Lucas	1	1	12
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>76</b>

Taula 11. Centres i professorat d'educació secundària participants

	Nombre de centres existents	Nombre de centres participants	Nombre de professors participants
Telpaneca	1	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Taula 12. Centres i professorat de centres familiars d'educació rural participants

A continuació, es mostra una relació del nom dels centres participants per nivell educatiu. Es pot destacar que, llevat de casos excepcionals, hi han participat tots els docents del centre per facilitar el canvi global i coordinat de l'equip docent.

fundit a 84 dels participants (43 docents de secundària i 41 de primària).

Entre altres qüestions se'ls van plantejar preguntes sobre:

	Centres de primària	CEFER	Centres de secundària
Telpaneca	Cerro Grande de San Francisco El Rodeo Hermano de Fresno Hilda Maradiaga Las Trojas Nuestra Señora de Guadalupe Óscar Maradiaga San Francisco	CEFER San Jerónimo	Instituto Monseñor Ernesto Gutiérrez Carrión Instituto Rural Básico Santo Domingo de Guzmán
Totogalpa	Juan Pablo II Nicarao San Miguel Arcángel		Instituto Julio César Castillo Ubau
Las Sabanas	Centro Escolar Cristo Rey Dios es Amor Divino Corazón El Pegador Escuela Nueva Esperanza Jesucristo con Nosotros NERP El Pegador Niño Dios Centro Escolar Rafaela Herrera Rubén Darío Rural Mixta Miramar		Instituto Padre Rafael María Fabreto
San Lucas	15 de Septiembre Centro Escolar Cristo Rey Jesús de Nazareth José Julián Rodríguez José Santos Zelaya		Centro Escolar Cristo Rey

- Què els estava aportant el curs tant des d'una perspectiva professional com personal en el context de la pràctica educativa al seu centre.
- Quines expectatives personals i com a docents tenien després d'haver rebut el curs de formació.

A partir de les aportacions qualitatives dels entrevistats es va dur a terme una valoració quantitativa (Martí, G. i Iglesias, A., 2010).<sup>10</sup> A continuació s'analitza una part dels resultats per nivells educatius.

#### 6.4.1. VALORACIÓ DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

D'entre les moltes aportacions que fan els professors entrevistats respecte al que els ha aportat el curs analitzem les que fan referència a la millora com a docents i a la millora personal i com a equip.

Per municipis (vegeu el gràfic 1) observem que els do-

cents de secundària de Las Sabanas són els que més aportacions fan respecte al fet que el curs els ha ajudat a millorar com a docents (100%), seguits de Totogalpa (91,66%), Telpaneca (85,7%) i finalment San Lucas (76,92%). També són importants les aportacions relacionades amb la millora personal i com a

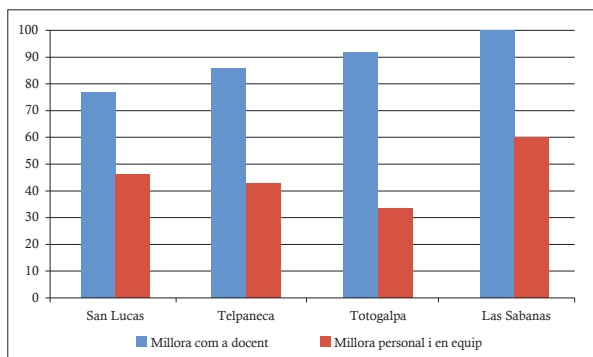
Taula 13. Relació de centres participants per nivell educatiu

## 6. 4. AVALUACIÓ DEL PROJECTE

Per avaluar el projecte en la primera fase d'aplicació, una vegada finalitzat, es va fer una entrevista en pro-

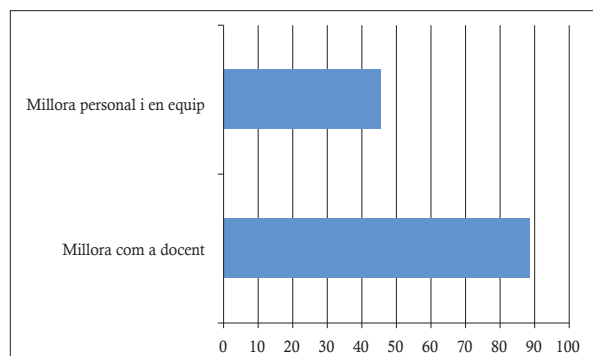
<sup>10</sup> Totes les dades que apareixen als gràfics, tant les relatives als docents de secundària com de primària, han estat obtingudes per Martí, G. i Iglesias, A. (2010) a partir de les entrevistes d'avaluació del curs fetes a una mostra aleatòria de 43 professors de secundària (13 de San Lucas, 13 de Telpaneca, 12 de Totogalpa i 5 de Las Sabanas).

equip, ja que en el cas de Las Sabanas apareix en el 60%, seguit de San Lucas (46,14%), Telpaneca (42,85%) i Totogalpa (33,33).



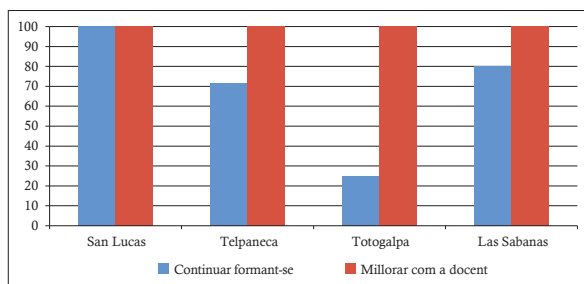
Gràfic 1. Aportacions del curs rebut pel professorat de secundària, per municipis.

Globalment, el 88,57% dels docents de secundària assenyalen que d'alguna manera el curs els ha ajudat a ser millors docents; d'altra banda, el 45,58% destaca alguna idea al voltant del fet que els ha ajudat a millorar des del punt de vista personal i com a equip de treball.



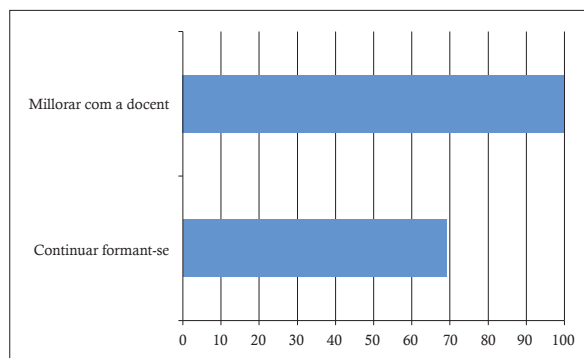
Gràfic 2. Mitjana de les aportacions del curs rebut pel professorat de secundària.

Quant a les expectatives que els ha generat el curs destaca el fet que tots els docents fan alguna aportació relacionada amb l'expectativa personal de millorar com a docents en el futur (100% en cada un dels municipis); d'altra banda, en molts casos fan alguna aportació relacionada amb la intenció de continuar formant-se en el futur. En el cas de San Lucas afecta la totalitat dels docents entrevistats (100%), seguit de Telpaneca (71,42%), Las Sabanas (80%) i Totogalpa (25%).



Gràfic 3. Expectatives generades a partir del curs rebut pel professorat de secundària, per municipis.

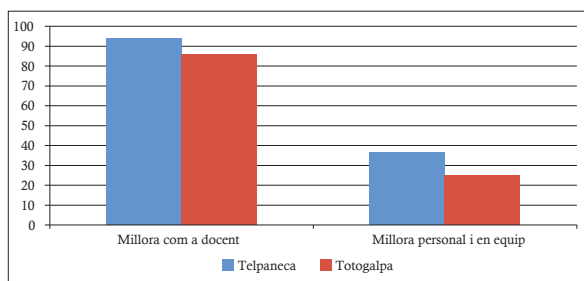
De manera global, el 100% dels docents fa alguna aportació relacionada amb la intenció de millorar com a docent en el futur i el 69,10% destaca la intenció de continuar formant-se.



Gràfic 4. Mitjana de les expectatives generades a partir del curs rebut pel professorat de secundària.

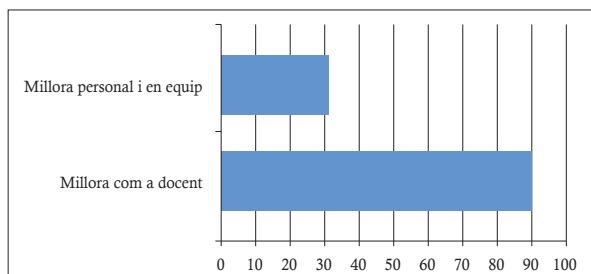
#### 6.4.2. VALORACIÓ DEL PROFESSORAT DE PRIMÀRIA

La gran majoria de docents de primària entrevistats destaca que el curs els ha ajudat a millorar com a docents (el 93,93% de mestres en el cas de Telpaneca i el 85,71% a Totogalpa). D'altra banda, el 36,36% dels mestres de Telpaneca posa l'accent en el fet que el curs els ha ajudat a millorar des del punt de vista personal o en el treball en equip.



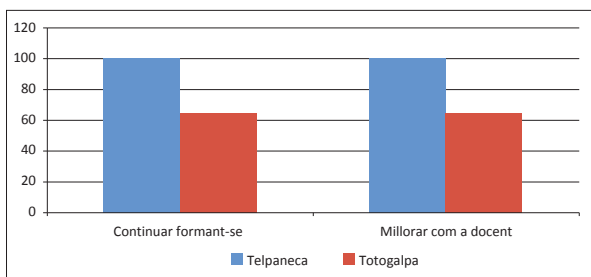
Gràfic 5. Aportacions del curs rebut pel professorat de primària, per municipis.

Es pot emfatitzar que el 89,82% dels mestres consideren que el curs els ha ajudat a millorar com a docents i al 45,58% els ha ajudat a millorar des del punt de vista personal i en equip.



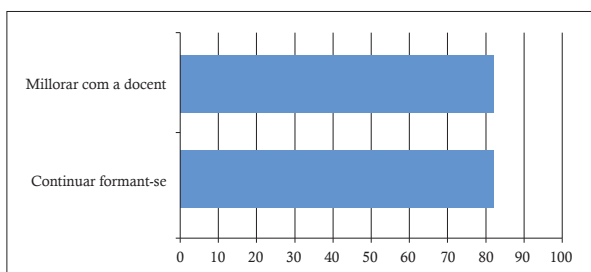
Gràfic 6. Mitjana de les aportacions del curs rebut pel professorat de secundària.

Quant a les expectatives manifestades pel professorat de primària la totalitat dels mestres entrevistats de Telpaneca manifesten que volen millorar com a docents i que pensen continuar formant-se, mentre que en el cas de Totogalpa el 64,28% fa alguna proposta relacionada amb la intenció de continuar formant-se i té la intenció de continuar millorant com a docent.



Gràfic 7. Expectatives generades a partir del curs rebut pel professorat de primària, per municipis.

En un sentit ampli, el 82,14% dels docents entrevistats recalquen la necessitat de millorar com a docents i de continuar formant-se.



Gràfic 8. Mitjana de les expectatives generades a partir del curs rebut pel professorat de primària.

## 6.5. CONTINUÏTAT DEL PROJECTE I PERSPECTIVES DE FUTUR

A dia d'avui, i una vegada conculsa la primera fase del projecte (amb les primeres 30 hores de formació), hem de fer un balanç molt positiu de la participació i l'evolució de l'acció formativa.

La participació dels docents i directius en el curs ha estat exemplar. La totalitat dels 203 docents ha aprofitat i ha finalitzat amb èxit la primera etapa del curs, tant la fase presencial com la fase en línia.

La valoració dels docents sobre les aportacions del curs i sobre les expectatives de futur és clarament favorable i esperançadora. Pràcticament el 90% dels docents participants consideren que el curs els està servint per renovar-se com a docents i entre el 30% (mestres de primària) i el 45% (professors de secundària) consideren que els ajuda des del punt de vista personal i en el treball en equip. Així mateix es distingeix el fet que aproximadament un 70% dels professors de secundària i més del 80% dels de primària volen dur a terme noves accions formatives després del curs amb la intenció de continuar millorant com a docents.

Cal destacar que l'èxit de la primera etapa del projecte és fruit, sens dubte, de la coordinació i cooperació constants entre els usuaris (mestres, professors i directors) i tots els agents participants en l'acció formativa (MINED, municipis, entitats de cooperació, universitats i centres educatius).

D'altra banda, la inserció del projecte formatiu en el marc de projectes més amplis de cooperació (agermanaments de ciutats i de centres educatius) dóna sentit a una intervenció global amb perspectives de canvi i millora social i educativa a la província nicaragüenca de Madriz.

En aquests moments i una vegada tancat el primer període, s'està treballant en la planificació i l'organització del segon microcurs formatiu dedicat a didàctiques específiques que, amb tota probabilitat, serà altra vegada un èxit, tal com ens ha mostrat l'experiència que s'ha desenvolupat fins ara.



## 7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Castilla Urbina, M. de (2009). *Modelo global e integral de organización escolar y gestión del currículo, para la elevación de la calidad de la Educación Básica y Media en Nicaragua* [Document digital]. Managua (Nicaragua). Obtingut de: [www.mined.gob.ni/.../Dec\\_Octav\\_vrsMod\\_Glob\\_Integ\\_Org\\_Esc\\_Gest\\_Curric.pdf](http://www.mined.gob.ni/.../Dec_Octav_vrsMod_Glob_Integ_Org_Esc_Gest_Curric.pdf) (Consulta: 15 d'abril de 2011).
- Laguna, J. R. (2005). *Radiografía del Empirismo Docente 2004: Un análisis de la situación de los docentes nicaragienses*. Managua: MINED.
- Martí, G.; & Iglesias, A. (2010). *Evaluación del Proyecto de Formación del profesorado en los municipios de la Unidad de Concertación y Cooperación Municipalista de la provincia de Madriz (Nicaragua)* [Document Policopiat].
- Puig-Calvo, P. (2006). *Los Centros de Formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. Universitat Internacional de Catalunya. Departament de Ciències de l'Educació. <http://hdl.handle.net/10803/9345> (Consulta: 15 d'abril de 2011).
- Quintana Flores, M. (2010). *El caso de los Pipitos de Nicaragua: una experiencia innovadora de inclusión*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Obtingut de: [http://www.foro-latino.org/flape/producciones/estudios\\_Flape/Nicaragua2edit.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/producciones/estudios_Flape/Nicaragua2edit.pdf) (Consulta: 16 d'abril de 2011).
- UNICEF (2010). *Estadísticas. UNICEF 2010* Obtingut de: [http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/nicaragua\\_statistics.html](http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/nicaragua_statistics.html) (Consulta: 15 d' abril de 2011).
- Vargas Fallas, C.; Gonzaga Martínez, W.; Chinchilla Arguedas, G.; & Mejía Arias, N. (2010). Módulos de educación rural para la formación de docentes de educación primaria o básica de costa rica y nicaragua. *Patriagrande. Revista Centroamericana de Educación* (1), 1, 1-17. Obtingut de: <http://www.ceducar.info/OJS>. (Consulta: 15 d' abril de 2011).

Per citar aquest article:

Oliver Trobat, M. F.; Forteza Forteza, D.; & González de Alaiza García, X. (2011). Formació del professorat al departament de Madriz, a Nicaragua. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 257-270. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art27.pdf>

# RECURSOS I EXPERIÈNCIES



**Govern  
de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura  
Direcció General d'Innovació  
i Formació del Professorat



**redined**  
xarxa d'informació educativa



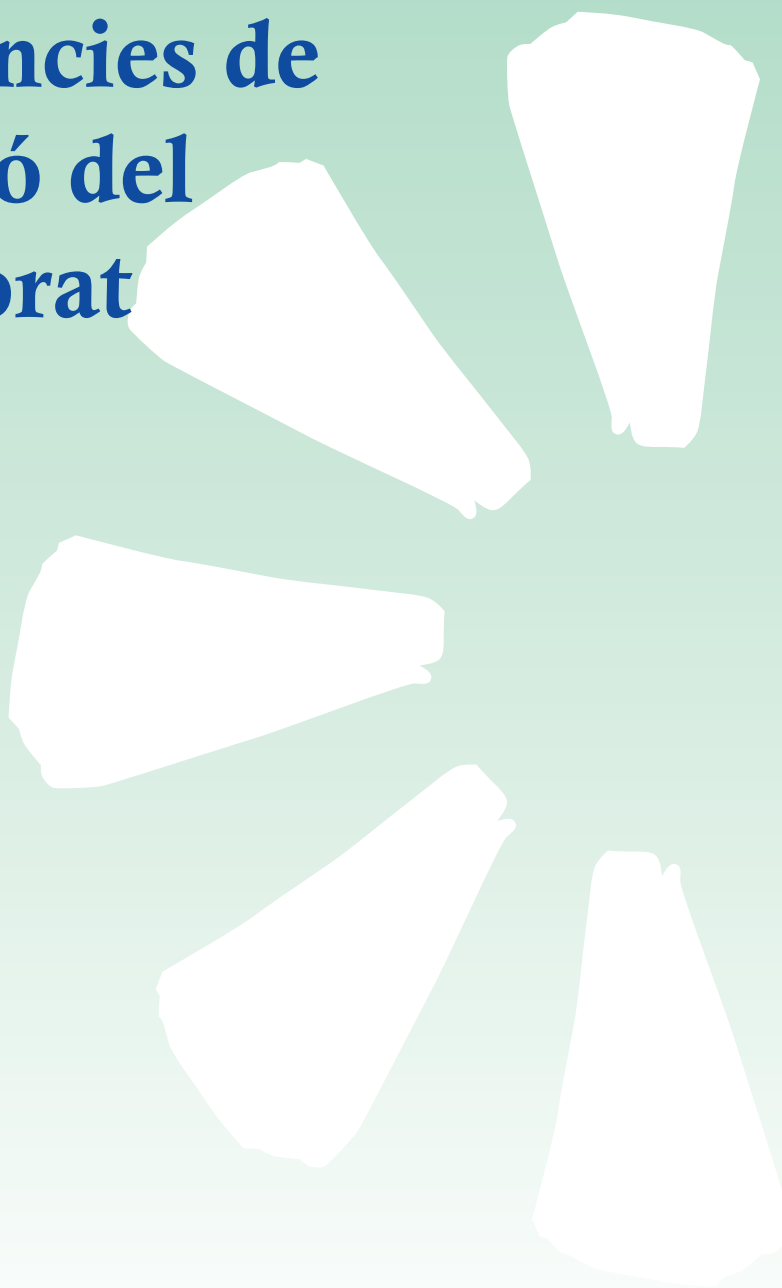
**Universitat de les  
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada  
i Psicologia de l'Educació

<http://www.innovib.cat>

ISSN: 2172-587X

# Experiències de formació del professorat



## La formació sobre les competències bàsiques a través dels Projectes d'Innovació Pedagògica

La formación sobre las competencias básicas a través de los Proyectos de Innovación Pedagógica

Training basic competences through pedagogically innovative projects

**Alexandra Herts**, [aherts@dginnova.caib.es](mailto:aherts@dginnova.caib.es)

Servei de Formació Permanent del Professorat.

Conselleria d'Educació i Cultura.

Govern de les Illes Balears.

*...Un nou referent curricular? Les competències bàsiques? Enfocament competencial?  
Metodologies que afavoreixen les competències? Rúbriques?*

*Però... i tot això... per què?*

*I quina repercussió tendran aquests nous canvis per a la nostra feina? A nivell de centre? A nivell d'aula?*

*Més papers per emplenar?*

*... i tot això a més a més d'allò que ja feim...??*

### Resum

S'exposa l'experiència d'aplicació dels Projectes d'Innovació Pedagògica (PIP), desenvolupada des del Servei de Formació del Professorat. Els objectius d'aquesta experiència pretenen facilitar espais per a la reflexió i l'actualització dels equips docents mitjançant l'aplicació de les competències bàsiques als centres educatius. Es desenvolupa el procés de creació i planificació dels grups coordinador i base del projecte; així com també, el procés d'intervenció per part dels assessors. Seguidament, es comenta la informació que pot trobar-se al lloc web sobre competències bàsiques [www.cbib.caib.es](http://www.cbib.caib.es), creat des del Servei d'Ordenació Educativa. Es conclou que és essencial crear espais per a la reflexió conjunta en els que el docent pugui expressar-se i construir bases sòlides sobre les quals introduir elements innovadors.

### Paraules clau

Competències bàsiques, formació del professorat, innovació pedagògica, treball en equip.

### Resumen

Se expone la experiencia de aplicación de los Proyectos de Innovación Pedagógica (PIP), desarrollada desde el Servicio de Formación del Profesorado. Los objetivos de esta experiencia pretenden facilitar espacios para la reflexión y la actualización de los equipos docentes mediante la aplicación de las competencias básicas en los centros educativos. Se desarrolla el proceso de creación y planificación de los grupos coordinador y base del proyecto, así como también, el proceso de intervención por parte de los asesores. Seguidamente, se comenta la información que se en-

cuentra en el sitio web sobre competencias básicas [www.cbib.caib.es](http://www.cbib.caib.es), creado desde el Servicio de Ordenación Educativa. Se concluye que es esencial crear espacios para la reflexión conjunta en los que el docente pueda expresarse y construir bases sólidas sobre las que introducir elementos innovadores.

## Palabras clave

Competencias básicas, formación del profesorado, innovación pedagógica, trabajo en equipo.

## Abstract

This paper describes the experience of putting into practice the Pedagogically Innovation Projects (PIP) devised by the Teacher Training Service. The objecti-

ves of this experience were to provide spaces for reflection and update teaching teams by applying basic competences in schools. It describes the creation and planning process of the coordinating groups and the basis of the project, as well as the counsellors' intervention process. The paper goes on to discuss the information on basic competences found on the website [www.cbib.caib.es](http://www.cbib.caib.es), created by the Education Management Service. It concludes that it is essential to create spaces for joint reflection in which teachers can express themselves and build a solid foundation on which to introduce innovative elements.

## Keywords

Basic competences, teacher training, pedagogical innovation, teamwork.

## 1. INTRODUCCIÓ

Quantes preguntes i inquietuds sorgiren quan ens presentaren aquest nou component curricular: les competències bàsiques. Per una banda ens explicaren que el procés de **construcció d'Europa**, l'establiment d'**objectius estratègics comuns**, els **estudis** realitzats per l'**OCDE** (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*) i els resultats de les **avaluacions PISA, TIMSS i PIRLS**, hi tenien molt a veure. Tot i conèixer les conclusions i decisions a les quals arribaren (... *capacitat de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millor ocupació i una cohesió social més gran*)<sup>1</sup>, un ho veu i ho sent amb certa distància, i no acaba d'assimilar-ho del tot. Però, sí tenim més aprop la **societat** en la qual estam immersos, i veiem que des de fa ja unes dècades la nostra realitat es veu sacsejada per tot un seguit de **canvis constants** a nivell social (convivència amb cultures diferents, estructures familiars diverses...), a nivell econòmic (crisi...), tecnològic (irrupció de noves eines que posen el coneixement a l'abast de tothom, actualització a un ritme vertiginós...), demogràfic, laboral, etc.

Familiaritzats amb aquests elements més propers comencen a aparèixer alguns interrogants sobre les nos-

tres intervencions educatives: estam realment preparant els infants per a un **món divers, dinàmic, globalitzat i poc estable**? A la gran majoria de nosaltres ens formaren per a una vida estable i segura (mateix lloc de feina, mateixa parella sentimental, mateix lloc per viure, etc.) però, avui en dia això ha canviat i aquest fet repercuteix, sens dubte, en l'àmbit educatiu. I, és sota aquesta visió on l'**adquisició** de les **competències bàsiques** té un paper rellevant: representen una **oportunitat** per oferir un ampli ventall d'experiències útils per als infants a través de les quals poden **posar en pràctica** els seus **sabers**, adquirir seguretat i saber afrontar i viure les diferències amb creativitat, en un entorn de col·laboració i construcció conjunta.

Tot i que hi ha aspectes que sobrepassen l'àmbit escolar, allò que sí està en les nostres mans -i és on hem de concentrar les nostres actuacions-, és en **oferir experiències educatives útils per a la vida en societat i orientades al desenvolupament de totes les capacitats possibles**.

Així doncs, i tenint aquesta idea molt present, hem de recordar que les **actuacions formatives centrades principalment en la transmissió i la reproducció aïllada de continguts curriculars i deslligades de la**

1. Consell europeu de Lisboa de l'any 2000.



**pràctica real** suposen un **entrebanc per treballar des d'un enfocament competencial**. Una persona és competent quan té la capacitat de posar en pràctica els coneixements necessaris, és a dir de transferir els aprenentatges adquirits per resoldre un problema de forma satisfactòria. Si miram els nostres centres, els seus projectes educatius, les nostres intervencions educatives ..., ens hauríem de plantejar...

... hi ha diferències entre allò que volem i allò que fem per aconseguir-ho?

... quant de temps dedicam a la transmissió de sabers?

... tenen els infants l'oportunitat de posar els coneixements assolits en pràctica en contextos reals?

... els aprenentatges dels nostres infants, serveixen per resoldre situacions del seu dia a dia?

... quin tipus d'avaluació fem: també d'aplicació dels coneixements adquirits en situacions concretes o únicament contestant qüestionaris on els infants reproduïxin allò après?

**La transmissió d'uns continguts no suposen cap garantia per a la seva aplicació.**

... i reflexionar sobre...

... quins coneixements apresos en la nostra època escolar han estat útils per a la nostra vida? Com els aprenguérem?

... com vivim tots els canvis actuals? Quina és la nostra actitud: oberta, receptiva, tancada, insegura...?

... com actualitzam els nostres coneixements? Quin procés seguim per transferir els nous aprenentatges al nostre àmbit educatiu? Ho fem tot sols o a partir d'una reflexió i construcció conjunta amb la resta de docents?

Davant la urgència de **donar resposta a les necessitats actuals** que es plantegen, i que sorgeixen tant des de l'**entorn social** com de l'**administració educativa**, i amb això **facilitar espais per a la reflexió i l'actualització dels equips docents**, el Servei de formació del professorat en el seu Pla quadriennal de formació (2008-2012), marc de referència per a l'elaboració i el desenvolupament dels programes de formació del propi Servei de formació del professorat i dels Centres

de Professorat (CEP) per a quatre cursos escolars, posà en marxa diversos tipus de projectes experimentals. Un d'ells foren els **Projectes d'Innovació Pedagògica (PIP)** a través dels quals els centres podien adequar les demandes formatives a les seves necessitats reals, rebre suport i acompanyament amb assessorament extern i construir conjuntament noves vies de coneixement. Aquests projectes tenen una durada de 2-3 cursos escolars i van estretament lligats a les fases que intervenen en tot procés de canvi: iniciació, implementació i institucionalització. La durada implica un compromís per treballar en profunditat allò que es pretén aconseguir.

La inclusió del nou referent curricular feu que el Servei de formació del professorat en col·laboració amb el Servei d'ordenació apostassin fermament per oferir als centres educatius l'oportunitat de treballar sobre un marc comú a més de familiaritzar-se amb tot el que comporta la incorporació de les competències bàsiques als centres educatius. Fou així com, el curs **2009-2010**, es presentà la **convocatòria de PIP sobre CB als centres públics de les Illes**.

Durant el curs 09/10 foren 96 els centres participants, dels quals 75 eren d'educació primària i 21 d'educació secundària. 63 corresponien a l'illa de Mallorca, 16 a Eivissa, 15 a Menorca i 2 a Formentera. A través d'aquests projectes s'implicaren, aproximadament uns 3.000 docents.

Tot i que el compromís mínim de participació del centre era de dos cursos escolars, el segon curs i davant la implementació del programa Xarxipèlag 2.0 com també la inestabilitat d'algunes plantilles ha fet que es reduís el nombre de PIP sobre CB. Actualment segueixen rebent formació 75 centres, dels quals 61 són CEIP i 14 IES.

## 2. COM S'ORGANITZÀ EL TREBALL AMB LA XARXA D'ASSESSORS I ELS CENTRES PARTICIPANTS?

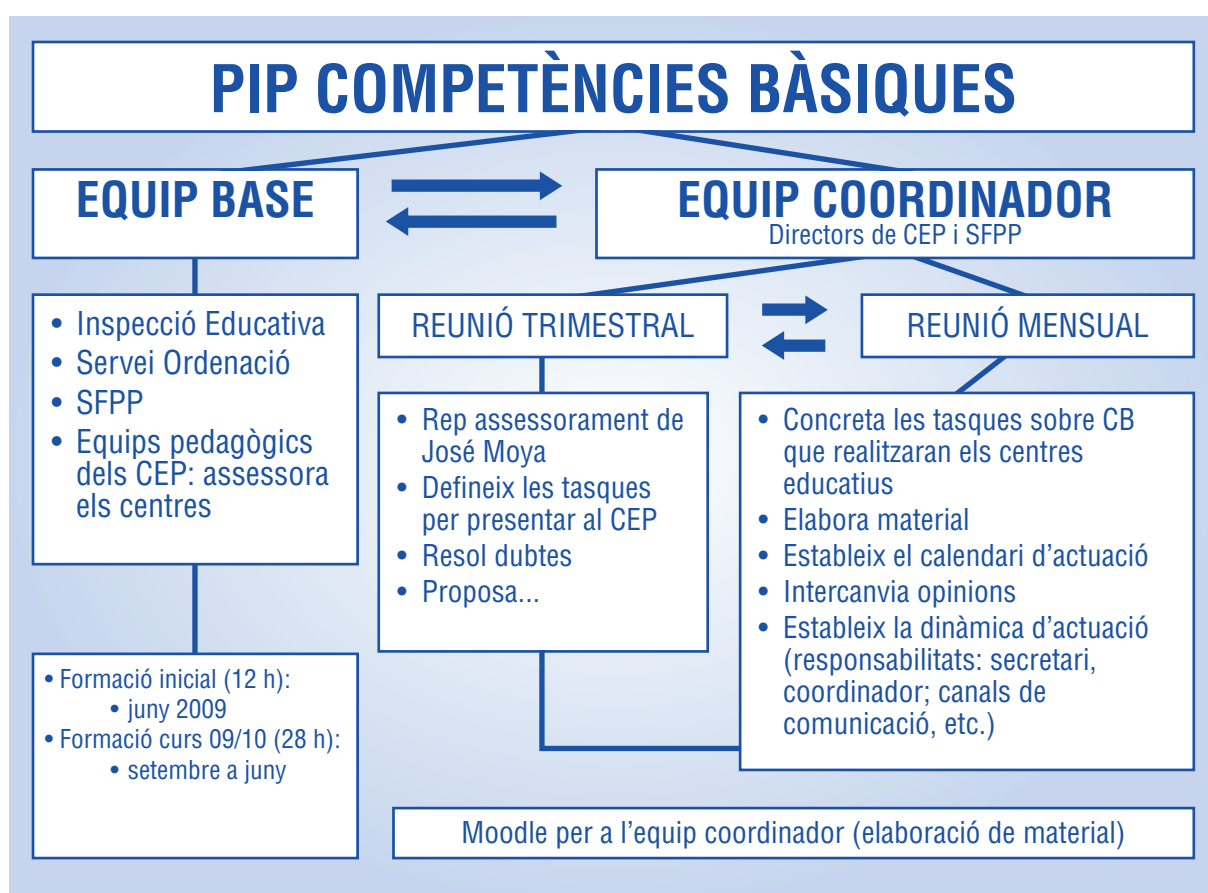
L'assessorament esdevé una peça clau a l'hora d'orientar o guiar qualsevol procés de reflexió i de canvi que es vulgui implementar en el centre educatiu. La idea de poder comptar amb algú ajuda a obrir nous camins que a llarg termini han de permetre sistematitzar processos de millora i evitar dependre de decisions externes per avançar i fer ús de l'autonomia de centre.

En el primer any de PIP sobre CB i per poder acompanyar i guiar els centres en la implementació i la institucionalització de la innovació educativa, el SFPP establí una formació prèvia per a l'equip d'assessors de les illes.

Durant aquest curs, la xarxa d'assessors fou instruïda principalment pel professor José Moya, doctor en Ciències de l'Educació i, molt puntualment, per Florencio Luengo, assessor en innovació educativa i coordinador general del projecte Atlántida. Ambdós són membres del grup *Atlántida: educación y cultura democráticas*.

experiències, coordinar actuacions i reflexionar sobre l'aplicació de les propostes formatives als centres.

Al mateix temps es formà un **Equip Base**, que abastava tota la xarxa d'assessors de les illes, els directors dels CEP, membres del Servei d'Ordenació Educativa i membres d'Inspecció Educativa. Aquest grup es trobà en 9 ocasions per formar-se en els objectius previstos - formar un equip de formació de formadors en competències bàsiques per intervenir als centres educatius i oferir un espai de reflexió sobre com integrar les competències bàsiques al centres educatius-. Els continguts que es varen treballar en cadascuna de les



Quadre 1: Estructures de coordinació.

Com podeu veure al quadre anterior, es creà un **Equip Coordinador**, format pels 6 directors/es dels Centres de Professorat (CEP) i un Assessor Tècnic Docent (ATD) del Servei de Formació del Professorat, que actuà com a coordinador del grup i com a enllaç amb l'administració educativa. Aquest equip es reüní mensualment per tal de compartir material, intercanviar

sessions corresponien a les tasques que més endavant s'havien de dur a terme amb els equips docents, participants en un PIP sobre CB.

Després d'aquesta formació, cada **equip pedagògic del CEP** s'organitzava per planificar, debatre, **disseminar estratègies d'intervenció i elaborar documen-**

**tació** adient per als processos d'assessorament. Tot i la gran quantitat de temps que dedicaren per planificar les seves intervencions, tant de forma col·lectiva com a nivell individual, el treball en equip va ser un dels èxits més destacables en relació a aquesta formació. En aquest cas cal fer un incís i valorar molt positivament l'esforç realitzat pels formadors com a **assessors de procés** i no exclusivament com a gestors de la formació, intentant crear situacions d'aprenentatge on els propis docents eren els protagonistes de l'activitat formativa, on s'han creat espais per reflexionar sobre les seves experiències i per definir els camins a seguir, tot potenciant les seves capacitats de generar pensament pedagògic i per tant d'incloure canvis per millorar la situació educativa que inicialment els preocupava.

Alguns equips basaren la seva **intervenció assessora** en la **pràctica reflexiva** dels docents. Metodologia que com diu Olga Esteve (2009), ajuda a la persona en formació a construir coneixement nou a partir del

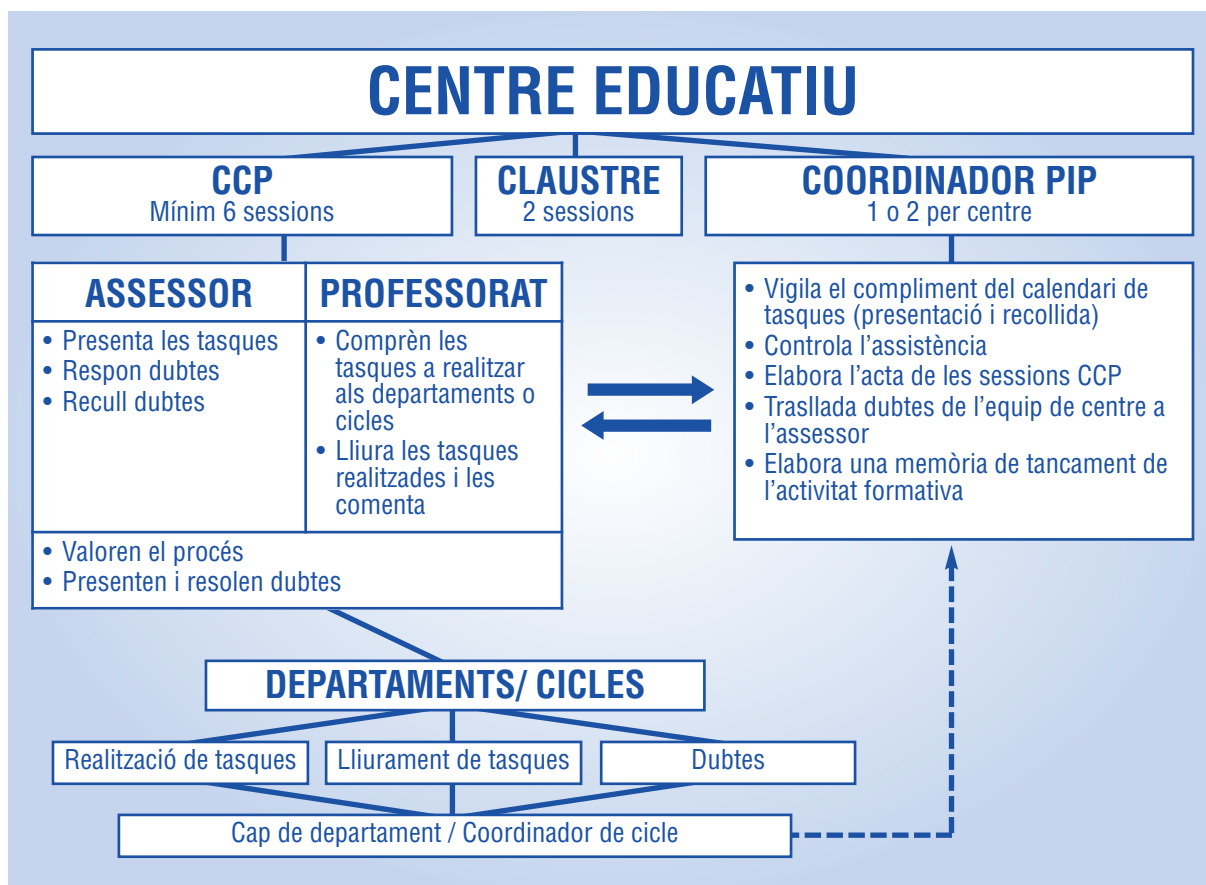
propi coneixement –experiències- i amb la interrelació amb altres persones. Consta de tres fases:

*Autoanàlisi:* observació, presa de consciència i reflexió de les pròpies actuacions formatives.

*Contrast:* identificació dels aspectes a millorar, interacció amb els altres, fonamentació teòrica.

*Redescripció:* construcció de nou coneixement, elaboració d' un pla d'acció de millora, aplicar-lo i avaluar-lo.

Mitjançant aquest mètode, l'assessor intenta crear zones de desenvolupament proper (ZDP, Vygostky, 1978) i anar més enllà de la transmissió d'informació explícita, fent emergir inquietuds, necessitats, etc., construir sobre l'experiència i compartir-la entre totes les persones implicades en la formació –docents i formadors estan en un mateix nivell, tothom comparteix allò que sap-



Quadre 2. Estructura organitzativa per a la revisió, actualització, definició i aplicació de les competències bàsiques.

Un cop els assessors havien aprofundit i elaborat el material sobre la tasca a presentar en els centres, assistien a les **reunions** de les **Comissions de Coordinació Pedagògica** (CCP) dels centres participants o a **reunions de claustre** (centres petits), per explicar el treball que, posteriorment, els **cicles** i els **departaments** haurien de realitzar entorn a la inclusió les CB a la pràctica educativa. El coordinador de cada grup era l'encarregat de traslladar la informació als seus companys com també de recollir-ne les conclusions i/o dubtes que eren retornats a la CCP i a l'assessor/a per fer una posada en comú, solventar les dificultats i presentar les següents activitats a realitzar.

Un dels punts importants d'aquesta formació era que tot el claustre arribàs a tenir una visió global del currículum, fent que les CB donassin sentit als seus elements -objectius, continguts i criteris d'avaluació-, ajudassin a prendre decisions argumentades entorn al seu projecte educatiu i sentissin que tots els membres eren coresponsables de tot el procés de revisió, actualització, definició i aplicació.

Sent conscients de les dificultats que suposa el desplegament curricular del centre amb un nou element clau, a l'**espai web de cada CEP** hi trobareu una web amb el **material** derivat de la participació en els **Projectes d'Innovació Pedagògica: les competències bàsiques al centre educatiu**. Aquesta informació també la teniu al web creat pel Servei d'Ordenació [www.cbib.caib.es](http://www.cbib.caib.es) on, a més d'aquests recursos també hi trobareu documentació general sobre les CB -normativa, dimensions en què es concreten, glossari, experiències, presentacions sobre temes relacionats amb les CB, etc.-.

Després de valorar l'estructura organitzativa, els resultats del primer any de formació i la petició per part de tots els implicats de contextualitzar la formació als centres educatius, el **segon any de PIP sobre CB -La implementació de les CB al centre educatiu-** ha tingut com a punt de partida una formació global de dos dies per als equips d'assessors de les Illes impartida per Guida Al·lès, pedagoga i formadora en CB i, posteriorment i, al llarg del curs, una formació interna que ha estat dissenyada per cada equip pedagògic de CEP, fent ús de la seva autonomia i tenint com a referència els contextos i les necessitats reals expressades pels centres participants de les seves zones.

Enguany els temes més treballats han estat els relacionats amb la concreció curricular dels centres edu-

catius, les programacions didàctiques i les programacions d'aula.

I, ha estat així com els PIP, en aquest cas sobre CB, han seguit impregnant-se del sentit pels qual foren creats: la implicació i el compromís del centre per reflexionar sobre la seva pràxis educativa, la concreció dels aspectes a millorar amb el suport formatiu necessari per conèixer, saber, introduir i consolidar elements de millora i ajudar a aconseguir un ensenyament de major qualitat.

### 3. CONCLUSIONS

Aquesta formació amb els equips docents ens ha permès arribar a les següents **conclusions**:

- ✓ La formació és un element clau de progrés i de millora efectiva per als equips docents.
- ✓ La innovació pot donar-se si es parteix de la pràctica educativa, és a dir, dels significats que cada docent dóna a les seves intervencions –autoconeixement, prendre consciència-. Tota intervenció formativa ha de partir de les necessitats reals del centre educatiu.
- ✓ És essencial crear espais per a la reflexió conjunta on el docent pugui expressar les seves dificultats i els seus èxits, en un ambient transparent i on els judicis i prejudicis no han tenir cabuda.
- ✓ És molt important tenir accés a continguts teòrics adequats per incorporar nous coneixements que, vinculats amb l'experiència de cadascú, formin una base sòlida per argumentar les decisions preses i possibiliti l'avanç.
- ✓ És útil comptar amb un espai d'entorn virtual on centralitzar tota la documentació i disposar d'eines de comunicació fora de l'horari de treball.
- ✓ S'ha d'intentar crear una certa complicitat i compartir un llenguatge comú entre formadors i docents.
- ✓ Hi ha d'haver un compromís, per part dels docents participants en les formacions, de transferir a la pràctica educativa allò que s'ha après durant la formació.
- ✓ La intervenció assessora ha de ser un model extrapolable a altres contextos educatius i per tant no ha de centrar els seus esforços en la transmissió

sió de coneixements sinó en comprendre i analitzar les necessitats expressades pels docents tenint en compte el context en què es troben i treballar amb aquelles estratègies que els ajudaran a modificar la situació inicial.

- ✓ La sistematització de processos de reflexió ajuda a l'autoregulació, a l'aprenentatge permanent i a construir bases sòlides sobre les quals poder incloure elements innovadors.

A final d'aquest curs escolar, 10/11 i tal i com ja férem amb el material derivat dels PIP sobre CB del curs anterior, farem una selecció de la documentació generada a les sessions formatives amb els centres educatius per tal que pugui estar a l'abast i ser utilitzada per tota persona interessada en la temàtica. La informació la trobareu, en el seu moment, en els espais web de cada Centre de Professorat com també en el portal sobre competències bàsiques [www.cbib.caib.es](http://www.cbib.caib.es).



#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CEP d'Eivissa. (2011). Centre de professorat d'Eivissa [lloc web]. Disponible a: <http://cepeivissa.caib.es/>
- CEP de Formentera. (2011). Centre de professorat de Formentera [lloc web].  
Disponible a: <http://cepformentera.caib.es/>
- CEP d'Inca. (2011). Centre de professorat d'Inca [lloc web]. Disponible a: <http://cepinca.caib.es/>
- CEP de Manacor. (2011). Centre de professorat de Manacor [lloc web]. Disponible a:  
<http://cepmanacor.caib.es/>
- CEP de Menorca. (2011). Centre de professorat de Menorca [lloc web]. Disponible a:  
<http://cepmenorca.caib.es/>
- CEP de Palma Jaume Cañellas Mut (2011). Centre de professorat de Palma Jaume Cañellas Mut [lloc web].  
Disponible a: <http://ceppalma.caib.es/>
- Conselleria d'Educació. Servei de Formació del Professorat (2008). Pla quadriennal de formació (2008-2012).
- Conselleria d'Educació. Servei d'Ordenació (2011). Competències bàsiques Illes Balears [lloc web]. Disponible  
a: <http://cbib.caib.es/>
- Esteve, O. (2009). Pràctica reflexiva sobre Escolta activa. Curs Expert Universitari en Formació de Formadors, 2008/2009.
- Europa. (2000). *El consejo extraordinario de Lisboa (marzo de 2000): hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*.  
Disponible a:  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2011). *Progress in International Reading Literacy Study*. Boston: Autor. Obtingut de: <http://timss.bc.edu/pirls2011/index.html>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2011). *Trends in International Mathematics and Science Study*. Boston: Autor. Obtingut de: <http://timss.bc.edu/timss2011/index.html>
- Organització per a la Cooperació i el desenvolupament Econòmic (OECD). (2009). *PISA 2009 results*. Autor.  
Disponible a:  
[http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html)
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Per citar aquest article:

Herts, A. (2011). La formació sobre les competències bàsiques a través dels Projectes d'Innovació Pedagògica. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 273-280.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art28.pdf>

## **El treball en equip al CEP de Palma per a la intervenció en centres amb projectes d'innovació en competències bàsiques el curs 2010-2011**

**El trabajo en equipo en el CEP de Palma para la intervención en centros con proyectos de innovación en competencias básicas en el curso 2010-2011**

**Teamwork at the CEP in Palma for intervening in schools with basic skills innovation projects during the 2010-2011 academic year**

**Maria Assumpció Sempere Campello**, [masempere@ceppalma.net](mailto:masempere@ceppalma.net)

Directora del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut.

**Guida Al·lès Pons**, [guidaalles@gmail.com](mailto:guidaalles@gmail.com)

Formadora en competències bàsiques.

### **Resum**

En aquest article es fa una valoració de la trajectòria seguida durant el procés d'intervenció per part de 15 assessors del CEP de Palma a 25 centres (23 de primària i 2 de secundària) durant el curs escolar 2010-2011, tot comparant els objectius inicials amb els resultats obtinguts a través d'una avaluació del programa formatiu, i es fan propostes de millora per al futur que es resumeixen en una frase: fer més visibles les persones més invisibles dels centres: els/les alumnes.

### **Paraules clau**

Innovació pedagògica, assessorament, formació del professorat, programes formatius, competències bàsiques.

### **Resumen**

En este artículo se hace una valoración de la trayectoria seguida durante el proceso de intervención por parte de 15 asesores del CEP de Palma a 25 centros (23 de primaria y 2 de secundaria) durante el curso escolar 2010-11, comparando los objetivos iniciales con los resultados obtenidos a través de una evaluación del programa formativo, y se hacen propuestas de mejora para el futuro que se resumen en una frase: hacer más visibles las personas más invisibles de los centros: los alumnos/as.

### **Palabras clave**

Innovación pedagógica, asesoramiento, formación del profesorado, programas formativos, competencias básicas.

## Abstract

This article assesses the path followed during the intervention process by 15 consultants from the Palma CEP (in-service teacher training centre) in 25 schools (23 primary and 2 secondary) during the 2010-11 academic year. It compares the initial objectives with the results obtained through a training programme evaluation and puts forward proposals for future improvements that can be summed up in one phrase: heightening the visibility of the most invisible people in schools: students.

## Keywords

Pedagogical innovation, consulting, teacher training, training programmes, basic skills.

## 1. INTRODUCCIÓ

Tot seguit, exposem els aspectes més destacats del procés d'intervenció que ens ocupa:

- (1) Dins els centres educatius, el programa ha contribuït a reforçar els equips docents que han dedicat més temps que abans a generar una visió compartida sobre el marc curricular i organitzatiu que implica l'aplicació de les competències bàsiques (CB). En el futur convindria mantenir l'equilibri entre tasques de construcció de la col·laboració (comunitats de pràctica) i tasques de construcció de continguts (marc teòric), tal com aconsellen Lago i Onrubia (2011, 200).
- (2) Dins les aules, ha permès reflexionar per millorar la forma de fer les classes i la forma d'avaluar a partir de l'*Instructional Core* (Elmore, 2011) del marc de les CB. Per al futur es proposa avançar vers una cultura de rendiment de comptes i avaluació que neix de la competència ètica docent, que posa l'accent en el bé de l'alumne (Van Manen, 2010).
- (3) Els assessors del CEP de Palma han donat un suport personalitzat als centres. Dins el CEP han format equips de treball cohesionats que han esdevingut comunitats d'aprenentatge professionals (Stoll, 2005). Per al futur veiem la necessitat d'assegurar les 4 fases de l'assessorament (Lago i Onrubia, 2011, 198-199). Dedicar més temps a la fase 1 (negociació i definició dels continguts), mantenir la 2 amb l'autoanàlisi i el contrast i aprofundir en la 3 (dissenyar un pla de millora) i la 4 (avaluar l'impacte del pla de millora en els resultats dels alumnes).

- (4) Els assessors han rebut una sessió formativa mensual acompanyada d'un seguiment individual en línia i la formació de grups base que els han permès afrontar les demandes personalitzades dels centres i adquirir una dinàmica de treball autònoma i participativa que es recomana continuar en el futur.
- (5) La directora del CEP ha exercit una funció de coordinació entre la formadora i els assessors i entre la formadora i l'Administració.

## 2. JUSTIFICACIÓ I CONTEXT

La societat actual es troba immersa en profunds canvis i importants reptes en l'àmbit de l'educació, tal com es va analitzant des de diferents institucions internacionals (OCDE), cosa que fa que s'hagin de replantejar els sistemes educatius perquè l'aprenentatge tingui més i més gran significativitat.

Els avenços de la ciència, de la tecnologia, de les xarxes socials, de la pedagogia, de la psicologia, els nous valors que pren la societat..., repercuteixen en la professió docent i fan que aquesta cada vegada sigui més complexa. La creixent diversitat social, educativa i formativa, provoca que la professió sigui, en concordança, més plural tant en la reflexió com en la pràctica docent, fet que suposa acceptar que l'educació com a fenomen social és una xarxa oberta, i que aquesta obertura fa que, a vegades, es prenguin decisions sense reflexionar, i sigui necessari promoure una formació que faciliti la reflexió i la intuïció, per fer que els professors siguin més bons planificadors i gestors del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Introduir-se en la complexitat des de la mirada de la formació significa no cercar respostes, sinó acceptar

els nous desafiaments, com diu Morin (1999) quan sosté: «La complejidad necesita de una estrategia [...]. El pensamiento simple resuelve los problemas simples sin problemas de pensamiento. El pensamiento complejo, no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos. Por ejemplo tener la capacidad de organizarse como colectivo en redes de intercambio y buenas prácticas.»

El Pla de formació permanent del professorat de les Illes Balears 2008-2012 recull de manera especial la necessitat d'incidir en una millor professionalització dels docents, tot relacionant la formació amb la pràctica educativa. És per això que des de fa uns quants anys, en la formació contínua del professorat de la nostra comunitat, adquireixen molta rellevància les activitats emmarcades en el treball amb i en els centres escolars, perquè l'equip docent tingui la possibilitat de reflexionar i compartir les qüestions que el preocupen, per poder plantejar situacions de millora, prendre decisions, traslladar-les a la pràctica diària i, finalment, poder valorar els resultats i decidir quins aspectes s'apliquen i sistematitzen i quins es revisen. En definitiva, es tracta d'arribar a acords entre tots els membres, per establir fonaments teòrics i decidir l'aplicabilitat a la realitat educativa en què es troben. Aleshores és necessari passar a l'acció per començar a introduir innovacions a la pràctica docent.

A partir d'aquestes observacions, el Pla de formació permanent del professorat 2008-2012 proposa «actualitzar el model de formació propiciant canvis en la relació entre formadors, assessors i participants, realitzant ajustaments metodològics a les característiques de les diferents modalitats formatives».

En el marc d'aquest Pla de formació, des del curs 2008-2009 l'equip del Centre de Professorat de Palma ens hem organitzat com a *comunitat de pràctica* (Imbernón, 2007) i hem encetat una feina reflexiva i d'enfortiment d'equip, en la qual es van produint canvis que van afectant la vida i l'organització interna de l'entitat.

El curs 2008-2009 es va constituir un grup d'assessors/es per engegar un procés reflexiu i de millora que ens conduí a la redacció i l'elaboració d'un Pla estratègic per a quatre anys (2009-2013). Aquests processos es realitzà mitjançant un **DAFO**. L'anàlisi de la situació interna i externa del CEP ens va permetre extreure un conjunt d'accions agrupades per afinitats temàti-

ques que vàrem temporitzar i prioritzar amb una previsió de quatre anys, dividits en cinc comissions, cada una de les quals atenia una política d'actuació provinent del Pla: a) Política pedagògica, b) Política social, c) Política de qualitat, d) Política de personal, e) Política mediambiental, f) Política d'infraestructures i recursos materials.

El curs 2009-2010 va continuar l'aplicació del Pla estratègic, però aquest any es va posar més l'accent en la tasca de la *política pedagògica*, seguint les directrius del Pla de formació permanent del professorat 2008-2012: «es pretén introduir, des de la reflexió i la pràctica, una nova formació més professionalitzada. La formació dels assessors ha de posar èmfasi en el treball cooperatiu i en la gestió dels coneixements del conjunt del professorat del centre».

Tots aquests elements s'enfortiren mitjançant l'aplicació d'una nova modalitat formativa: els projectes d'innovació pedagògica (PIP, a partir d'ara), centrats en el desenvolupament de les *competències bàsiques*. Aquesta modalitat ha esdevingut un instrument clau que ha afavorit i potenciat el treball col·laboratiu i pedagògic de l'equip del CEP de Palma. A més, a partir dels PIP s'ha permès que els centres puguin gestionar el seu propi projecte formatiu com a element potenciador de l'autonomia, amb un compromís de participació de dos o tres anys, en què és necessària la implicació i participació activa de la majoria del claustre per a la consecució dels objectius marcats.

És a partir d'aquest moment en què es comencen a dissenyar estratègies d'intervenció conjuntes per part dels assessors per poder realitzar intervencions i assessoraments de procés en els centres que ho han sol·licitat –en el cas del CEP de Palma, el curs 2009-2010, ho sol·licitaren 35 centres de l'àmbit, dels quals, 29 de primària i 6 de secundària.

Per desenvolupar les intervencions i els assessoraments als centres, tinguérem en compte els quatre pilars de l'educació (Delors): *aprendre a fer, aprendre a conèixer, aprendre a viure junts i aprendre a ser*, els quals es refereixen a un context concret, a la idea que s'ha de tenir del professorat com a agent educatiu i a la forma de millorar la preparació i la formació.

La trajectòria seguida fins al moment forma part d'una acció formativa planificada duta a terme en *tres fases*:

- ❑ Iniciació (curs 2009-2010). Presa de consciència de la necessitat d'implicar-se en un procés de treball en equip i generació d'actituds positives. Primer contacte amb els elements essencials de la programació de tasques. Formació dirigida pel projecte Atlàntida. Creació dins el CEP d'una comunitat de pràctica mitjançant un equip coordinador (format per tots els directors dels CEP de les Illes) i un equip base (format pels assessors de cada CEP). En el nostre grup s'establiren relacions de participació mútua, de reflexió, d'intercanvi, d'elaboració de propostes adaptades a centres, a etapes i a nivells educatius. A l'equip del CEP de Palma es va crear un context formatiu i d'aprenentatge, en el qual s'elaboraren materials que tenen com a punt de partida les pròpies concepcions i pràctiques d'ensenyament-aprenentatge a partir de les sis tasques dissenyades al llarg del curs per començar a treballar les competències bàsiques.
- ❑ Implementació (curs 2010-2011). El vertader treball en equip comença a desenvolupar-se i donar fruits durant el curs escolar 2010-2011. Dins l'equip de 15 assessors/es que intervenen als centres, es formen grups base amb la idea d'ajudar a la selecció d'un camí propi per a cada centre que permeti definir un marc curricular i organitzatiu compartit (CoCu), programar de forma rigorosa les actuacions de les àrees curriculars (PD) i aplicar-les i avaluar-les, mitjançant les programacions d'aula (PA). Formació impartida per Guida Al·lès.
- ❑ Institucionalització. Consolidar equips docents de treball als centres per tal de transformar el canvi en pauta estable d'actuació. Un canvi que suposarà passar d'una cultura de la conformitat a una cultura del rendiment de comptes i d'avaluació (Salavert, 2010).

## 2.1. FINALITATS I REFERENTS TEÒRICS DEL PROGRAMA DEL CURS 2010-2011

Essent conscients que en un any és impossible assolir uns resultats significatius, el programa del curs 2010-2011 pretenia mostrar com la integració d'un marc teòric amb la creació de comunitats de pràctica a tots els nivells (assessors, centres i aules) millora la cohesió del centre i la vida de l'aula, tot fomentant l'avanç vers una cultura d'avaluació i el desenvolupament professional (Lago i Onrubia, 2011, 196) per a 25 cen-

tres de l'àmbit del CEP de Palma (23 de primària i 2 de secundària). Amb més detall, aquestes finalitats se sostenen sobre els referents teòrics següents:

- (1) Dins els centres educatius, crear una cultura de reflexió a partir de la pràctica i del marc teòric de les CB que promogui l'apoderament dels equips docents i l'aprenentatge entre iguals i sigui una font de desenvolupament professional (Stoll, 2005, Fullan, 2009, Perkins, 2010).
- (2) Dins l'aula, reflexionar sobre la pràctica per tal d'afavorir la transició d'una cultura de la uniformitat i la conformitat (en la qual el centre es posava en el professor i els continguts), amb una avaluació qualificadora que dividia els alumnes en funció de l'adequació a la norma en bons, mitjans i dolents, a una cultura d'avaluació, rendició de comptes i diferenciació, en la qual qualsevol estudiant té la capacitat de ser excel·lent. El quid no està en els continguts, sinó en allò que sap fer l'alumne amb els continguts, en allò que fa el professor per transmetre'ls i en l'avaluació de l'Instructional Core (Elmore, 2011).
- (3) Assessors del CEP. Formar equips de treball cohesionats que esdevinguin comunitats d'aprenentatge professionals (Stoll, 2005) i funcionin com una comunitat de pràctica (Imbernón, 2007), amb les finalitats de: posar en comú aprenentatges basats en la reflexió compartida sobre experiències pràctiques, construir un coneixement especialitzat a partir de la col·laboració mútua, ser la base de la planificació, el seguiment i l'avaluació de les intervencions (Barrett, 2008) i adquirir els recursos discursius necessaris per dur a terme les tasques d'assessorament (diagnosticar el problema, crear un espai de col·laboració, proporcionar ajudes rellevants i supervisar aquest procés per donar compte dels avenços i retrocessos i les causes corresponents).
- (4) Aplicar un programa formatiu que permeti millorar les competències dels assessors, configurant una cultura de l'avaluació (Salavert, 2010) a partir de dos eixos: a) La formació de grups base que esdevenen comunitats d'aprenentatge professional; b) Un marc teòric sòlid derivat de les CB.
- (5) Fomentar des de la direcció la funció cooperadora de l'assessor amb els centres i del CEP amb l'Administració.



### 3. METODOLOGIA

Per tal de recollir les avaluacions tant de professorat com dels assessors, s'han recollit dades quantitatives i qualitatives amb una mateixa rúbrica en línia que contenia tant preguntes tancades com obertes (la possibilitat de fer comentaris escrits). S'han passat a dues mostres:

- (1) Una de formada per 123 professors (entre els quals es troben els membres dels equips directius i CCP) d'11 centres educatius (2 de secundària i 9 d'educació infantil i primària) participants a les 8 sessions formatives mensuals del PIP del CEP de Palma entre els mesos d'octubre de 2010 i maig de 2011.
- (2) Una de formada per 7 assessors dels 15 que han assistit a la formació (un 45%).

### 4. RESULTATS OBTINGUTS (CURS 2010-2011)

L'anàlisi dels resultats es fa a partir dels objectius inicials (nombres entre parèntesis), les activitats i els seus indicadors.

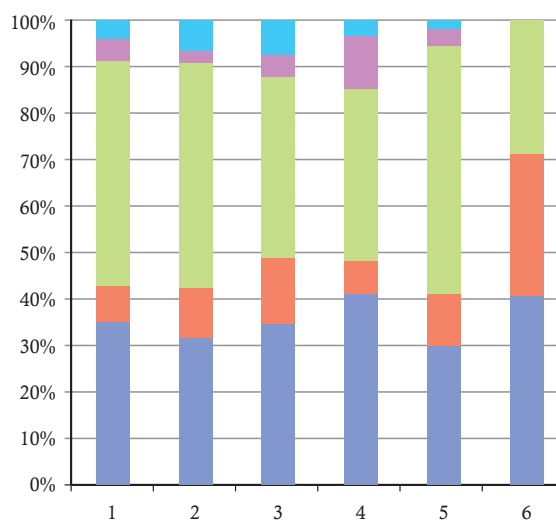
- (1) **Dins els centres educatius**, millorar l'organització i el lideratge pedagògic distribuït (Perkins, 2010) a través del reforçament de la capacitat reflexiva i de decisió dels equips docents.

Activitats	Resultats
1.1. Creació d'equips de treball, definició de rols, responsables i reserva d'un temps de reflexió periòdic, setmanal o mensual.	1.1. Els 25 centres participants a la formació PIP del curs 2010-2011 han ampliat el temps destinat a generar una visió compartida sobre el marc curricular i organitzatiu que implica l'aplicació de les CB.
1.2. Definició d'un pla de treball anual propi.	1.2. El centres participants han dissenyat un pla de treball anual propi a partir de la història institucional per prioritzar unes línies de treball concretes i compartides (veg. apartat 5).

*Anàlisi dels resultats.* Que la majoria dels centres hagin elaborat un pla de treball propi i destinat temps a la reflexió no implica que hagi millorat

la capacitat reflexiva i de decisió dels equips, ni encara menys que s'hagi generat una sensació d'avanç i de millora compartida en un 100% dels casos. Elaborar un pla i destinar temps a dialogar són només condicions prèvies.

En canvi, és significatiu que un 49% del professorat de la mostra manifesti tenir una visió més global de centre després de les sessions, com mostra el gràfic 1. Un 49% que s'ha de contrastar amb el 45,1% que afirma: *ganes d'implicar-me però els condicionants reals m'aturen*, una pista sobre la necessitat d'aprofundir en aspectes organitzatius el curs que ve.



- Em sembla un plantejament irreal.
- Mantenc la mateixa visió de centre que abans.
- Ganes d'implicar-me, però els condicionants reals m'aturen.
- La sessió m'ha aportat una visió un poc més global del centre.
- La sessió m'ha aportat una visió més global del centre i m'ha motivat.

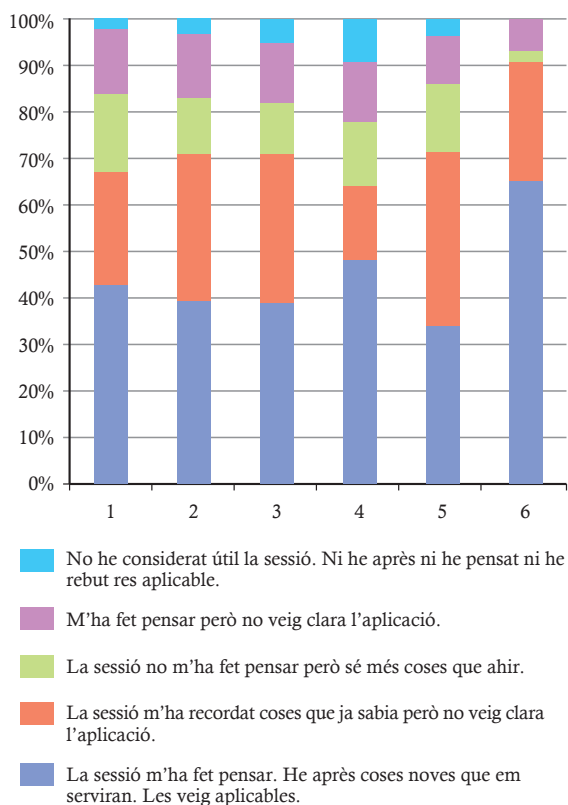
**Gràfic 1. Les sessions m'han aportat una visió més global de centre**

Nota: L'eix horitzontal indica el número de la sessió:

- Sessió 1. Millores metodològiques. La seqüència didàctica.
- Sessió 2. Millores metodològiques. Principis i estratègies.
- Sessió 3. Avaluació.
- Sessió 4. Plans de millora.
- Sessió 5. Organització.
- Sessió 6. El Pla de millora de la CL.

- (2) **Dins les aules**, promoure la reflexió a partir de la pràctica sobre la forma de fer les classes i la forma d'avaluar.

Activitats	Resultats
Selecció per part dels equips docents de mesures de millora curriculars (metodologia, avaluació, continguts-CB) i organitzatives que afavoreixin la transició d'una cultura de la conformitat a una cultura d'avaluació.	Durant el curs 2010-2011 els centres participants han seleccionat i definit protocols curriculars i/o organitzatius compartits a través del CoCu (57%), les PD (14,3%) o les PA (28,6%).



Gràfic 2. La sessió m'ha servit per millorar la forma de fer les classes

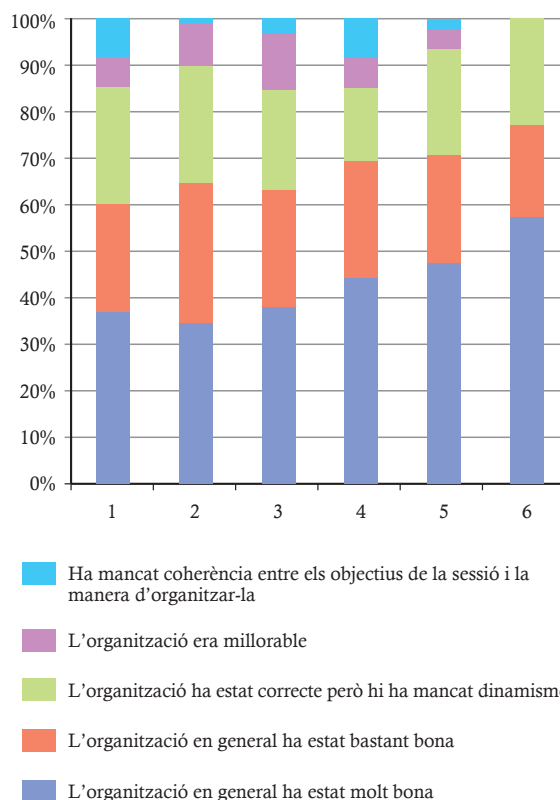
*Anàlisi dels resultats.* Un 44,6% del professorat de la mostra considera: *la sessió m'ha fet pensar. He après coses noves i aplicables*, al qual hem de sumar un 12% que afirma: *la sessió m'ha fet pensar, però no en veig clara l'aplicació*. Ara bé, que pràcticament la totalitat dels centres hagi arribat a acords sobre el paper no vol dir que hagi millorat la forma de fer les classes. Per verificar-ho, seria necessari comparar els resultats de l'alumnat a l'avaluació diagnòstica d'un any per l'altre i, alhora, atorgar més eines als equips docents per millorar l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge (Elmore, 2010).

### (3) Assessors del CEP de Palma

3.1. Donar un suport personalitzat als centres aportant els recursos formatius necessaris en funció de la seva història, autonomia i demandes.

3.2. Dins el CEP, formar equips de treball cohesionats que esdevinguin comunitats d'aprenentatge professionals i siguin la base de la planificació, el seguiment i l'avaluació de les intervencions.

Activitats	Resultats
3.1. Planificació de les sessions en funció de les demandes dels centres.	3.1. Un 67,7 % dels centres afirmen que l'organització en general ha estat molt bona o bastant bona (veg. gràfic 4). Consideren que la formació rebuda s'ha ajustat a les seves necessitats i fan una valoració positiva de l'acompanyament rebut.



Gràfic 3. L'organització de les sessions per part dels assessors (temps, materials, dinàmiques, clima) ha estat bona.

*Valoració dels resultats.* L'organització de les sessions ha estat el factor que ha rebut una puntuació més elevada (67,7%), fet que pot ser degut a diversos factors no mesurats: la personalització en l'atenció a les demandes, la creativitat, els recursos i les metodologies emprades. Així i tot, encara un 22% del professorat de la mostra considera que hi ha mancat dinamisme, fet que planteja la necessitat de cara al curs vinent: d'enfortir en la línia del treball cooperatiu i participatiu.

En relació amb els continguts, un 51,2% dels professors considera: *les sessions m'han despertat moltes o bastants ganes d'aprendre.* És un resultat destacable però matisat per un 35,7%, que opinen que els han despertat *ganes d'aprendre però estic aclaparat/ada per un excés d'idees noves*, un resultat que confirma la conclusió anterior: de cara al curs que ve, convé insistir en metodologies cooperatives.

Activitats	Resultats
3.2.1. Formació d'equips base, repartiment de rols i confecció de calendari (reunió mensual) per tal d'avaluar la formació impartida a partir de les preguntes següents: què m'havia proposat?, què va funcionar? què he de millorar? (Barrett, 2011).	3.2.1. Els assessors valoren com a positives les reunions de seguiment dels equips base.
3.2.2. Creació d'una xarxa social interna (EDMODO) per tal de facilitar la comunicació i el seguiment de les feines dels assessors.	3.2.2. Un 100% dels assessors han participat almenys un cop al mes a EDMODO. Entre els mesos d'octubre i abril de 2011 s'han publicat 172 comentaris que han rebut les seves respectives rèpliques (unes 200), fet que ha generat un clima de confiança positiu. La competència digital s'ha integrat dins el procés d'aprenentatge.

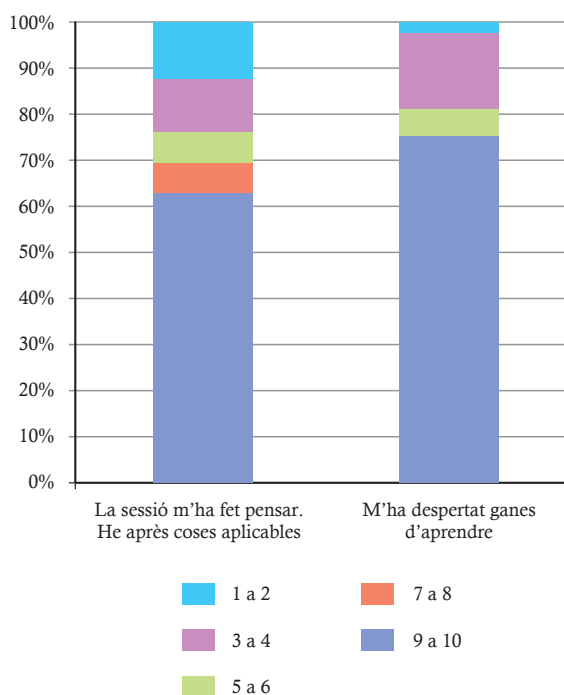
**(4) Aportar als assessors l'acompanyament formatiu necessari per tal que puguin afrontar amb seguretat i suficients recursos les demandes personalitzades dels centres.**

4.1. Realitzar una sessió formativa mensual que permeti encaixar les peces que conformen el marc curricular i organitzatiu de les CB als tres nivells de concreció (veg. apartat 5. El programa formatiu).

4.2. Acompanyar la formació d'un seguiment individual en línia.

4.3. Dissenyar l'avaluació rebuda pels assessors de part dels centres i fer-ne el seguiment.

Activitats	Resultats
4.1.1. Planificació de les sessions formatives i disseny de l'avaluació del programa en tres apartats: disseny, implementació i resultats. Difusió a través d'una pàgina web que recull els continguts i recursos necessaris.	4.1.1. Es va fer una <b>Planificació de les sessions</b> formatives que es va penjar a una web creada <i>ad hoc</i> a fi de facilitar la consulta i els comentaris dels assessors al llarg del procés. Des de la pàgina web es pot accedir a 58 guions de sessió i materials d'estudi (CoCu, PD i PA) en format Google Docs. Alhora, es va fer el disseny de l'avaluació del programa («Avaluació del programa formatiu per a la implementació de les CB als CEP de les IB»). El programa s'ha seguit tal com s'havia planificat.
4.1.2. Realització d'una sessió formativa mensual amb l'equip d'assessors del CEP de Palma adaptada als tres nivells curriculars (CoCu, PD i PA).	4.1.2. Un 70,3% dels assessors valoren entre 7 i 10 la formació rebuda. Veg. el gràfic 4.
4.1.3. Elaboració d'una base de dades amb els materials generats pels assessors i selecció i inclusió dels materials més destacats dins els continguts de la web del CEP.	4.1.3. Elaborada una base de dades amb 77 entrades (PPT, guions de sessió, materials...). Selecció de les més vàlides. No s'hi ha penjat tot, sinó només els documents que s'ha considerat que tenen utilitat per al futur. D'aquests, alguns s'han inclòs dins les propostes de la formació. Vegeu com a exemple el document sobre «Decisiones d'avaluació al CoCu».
4.2. Realització per part de la formadora d'un seguiment individual en línia a través de dos mitjans (xarxa social EDMODO i correu electrònic).	4.2. Entre els assessors i la formadora s'han enviat i rebut 319 correus electrònics referents a diferents consultes i valoracions. El 100% dels assessors que l'han sol·licitat han rebut un assessorament individualitzat en línia.
4.3.1. Disseny d'una eina d'avaluació de l'assessor que han de completar els centres. Sistematització i seguiment dels resultats a través d'un full de càlcul.	4.3.1. Dels 15 assessors, 11 han entregat les avaluacions que els han fet els centres i 6 les han fetes públiques a EDMODO. Aquestes avaluacions recullen dades de 123 professors (entre els quals es troben els membres dels equips directius i CCP) d'11 centres educatius (2 de secundària i 9 d'educació infantil i primària) participants.



Gràfic 4. La sessió m'ha despertat ganes d'aprendre<sup>1</sup>.

**(5) Direcció del CEP.** Coordinar el programa formatiu amb les necessitats de l'equip d'assessors, així com amb les propostes de l'Administració educativa. En el primer cas, donant-los el suport necessari, especialment als de primer any, i acompanyant els assessors en almenys una intervenció. En el segon cas, creant ponts de diàleg amb la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat i amb el Servei d'Inspecció Educativa.

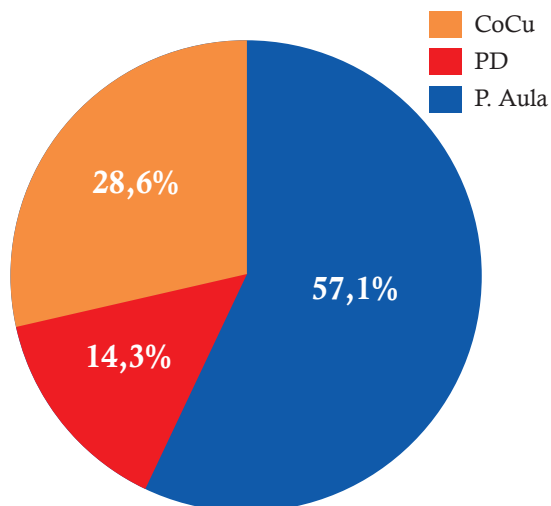
Activitats	Resultats
5.1. Realització de sessions d'acolliment i suport per als assessors novells, explicació de la tasca realitzada el curs 2009-2010.	5.1. Els 6 assessors novells valoraren molt positivament aquestes sessions, que pretenien introduir i explicar les actuacions dutes a terme el curs 2009-2010.
5.2. Convocatòria d'una sessió informativa a la reunió de representants de claustre sobre el programa del PIP a aplicar el curs 2010-2011, i participació de la formadora.	5.2. Assistència de 110 representants de claustre, valoració molt positiva. Sobretot, la intervenció de la formadora. El material de la reunió s'exposà a la pàgina web del CEP.
5.3. Convocatòria a una sessió informativa de la reunió de representants amb el Servei d'Inspecció Educativa, sobre la documentació necessària (CoCu, P. Didàctiques i P. Anual).	5.3. Assistència de 110 representants de claustre, valoració molt positiva. El material s'exposà a la pàgina web del CEP.
5.4. Organització de simulacions i pràctiques d'intervenció dels tres grups base.	5.4. Tots valoren positivament les sessions de simulació, el treball en equip, la posada en comú de materials i la dinàmica plantejada. Proposen començar-les des de principi de curs.
5.5. Acompanyament dels assessors i visita als centres participants per part de la direcció.	5.5. Els centres valoren molt positivament la visita de la directora del CEP. Els assessors agraeixen l'acompanyament i suggereixen que les sessions formatives haurien de ser formades per dos assessors.
5.6. Realització d'unes Jornades de bones pràctiques sobre el treball de les CB.	5.6. Es difondran experiències i bones pràctiques relacionades amb el treball per competències generat als centres participants.

## (6) El programa formatiu del curs 2010-2011

Com hem dit, el programa del curs 2010-2011 pretenia mostrar com la integració de comunitats d'aprenentatge professionals amb un marc teòric sòlid, té un impacte real en la cohesió del centre.

<sup>1</sup> Per veure el detall dels gràfics de resultats, es pot consultar aquest annex en línia.

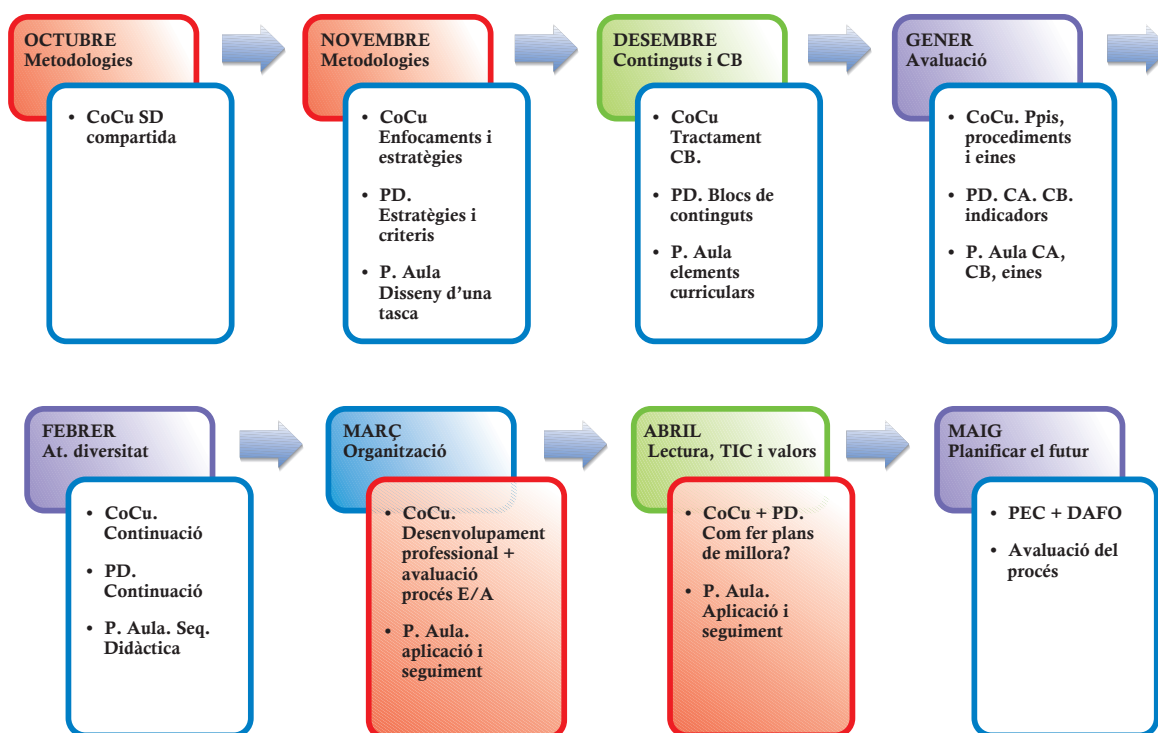
Hem considerat necessari destacar les activitats 4.1 (programa formatiu: marc teòric i comunitats d'aprenentatge) i 5.4 (simulacions assessors) per la seva relació amb aquests dos eixos i el material generat.



Gràfic 5. Plans de treball dels centres participants al PIP del segon any

**Activitat 4.1. Programa formatiu** (gràfics 5 i 6). Les sessions formatives amb els assessors del CEP han tingut lloc un cop al mes (8 sessions), amb una durada de 4 hores. A partir d'una preparació prèvia (recollida de propostes dels assessors i la directora), es dissenyava la sessió mensual, que resseguia els dos eixos de la formació:

- A) Marc teòric. A partir del *marc on es recullen els canvis* curriculars, organitzatius, de desenvolupament professional i comunitari que implica l'aplicació de les CB, els centres varen elegir el seu pla formatiu (per uns, l'elaboració del CoCu, per altres, l'elaboració d'una proposta didàctica o la millora de les programacions didàctiques), de manera que cada mes anàvem aprofundint en un aspecte del marc als tres nivells amb els assessors (CoCu, PD, PA) i a un sol nivell als centres (el que havien elegit).
- B) Enfortiment dels grups base. Assessors: a cada sessió es reservava un temps al diàleg (què pretenia?, què ha funcionat?, què he de millorar?). Els centres, per la seva part: posar en comú experiències i visions. A la taula de la pàgina següent es mostra un esquema de les sessions.



Gràfic 6. Continguts del programa de formació



Assessors (4 h)	Centres (2 h)
<b>Lectures prèvies.</b> A partir d'una llista d'articles, seleccions de llibres, vídeos, PPT o documents oficials, n'havien de llegir un o dos i valorar-los en un document en línia compartit i públic al web. <a href="#">Vegeu com a exemple aquest sobre la CL.</a>	
<b>30 min.</b> Grups base. Posada en comú de la sessió anterior al centre: <i>què pretenia?, què ha funcionat?, què he de millorar?</i> En algunes sessions s'hi ha afegit una pregunta relacionada amb el tema, per exemple: <i>per què hi ha centres que avancen i altres que no?</i> . Les conclusions extretes dels grups han estat tan interessants com el contrast amb els experts.	<b>30 min.</b> Grups base. CoCu. Anàlisi de la pràctica contrastada amb experts. Exemple: <i>com són les nostres avaluacions?, quines formes d'avaluar mobilitzen habilitats de pensament superiors?</i> Vegeu exemple de sessió sobre avaluació organitzada per Cèlia Riba, a partir del model del grup format per Assumpció Sempere, Jaume Roig, Xisca Mas i Llum Bosch. Als centres on es feia programació d'aula o didàctica les sessions han estat pràctiques.
<b>30 min.</b> Presentació del tema als tres nivells (CoCu, PD, PA) amb exemples on es comparen els matisos entre el punt de vista tradicional i el competencial.	<b>30 min.</b> Individual i petit grup. Compartir reflexió sobre la pràctica. Exemple: <i>Quines formes d'avaluar serveixen perquè els alumnes aprenguin? Què hauríem de millorar?</i>
<b>90 min.</b> Grups d'especialistes (CoCu, PD o PA). Anàlisi de les dinàmiques i materials proposats per a la propera sessió i proposta de modificacions si fa falta.	<b>30 min.</b> Presentació PPT sobre el tema.
<b>60 min.</b> Gran grup. Posada en comú dels grups d'especialistes. Diàleg i conclusions.	<b>30 min.</b> Redacció conclusions al CoCu. <i>Quins són els nostres principis? Què és el que ja fem bé? Quines accions de millora ens proposam per al futur?</i>

Els continguts i materials de cada sessió es troben recollits [en aquesta web](#). Posteriorment aquestes sessions es continuaven preparant en línia a través del seguiment individualitzat dels assessors, de forma que els materials elaborats s'han anat incorporant als inicials. El resultat final és una proposta en la qual assessors, directora, centres i formadora hem aportat i compartit a partir de la pràctica.

### (7) Avaluació i desenvolupament professional

La segona part de l'activitat 4.1 (programa formatiu) consistia en l'enfortiment dels grups base del CEP i dels centres. L'objectiu era clar: la millora no es dona si no es genera una cultura d'avaluació, i aquesta no emergeix sense la creació d'un clima de confiança,

per tant, la formació dels grups base era el primer pas per generar aquest nou clima.

La *formació de tres grups base* dins l'equip d'assessors es va fer a través d'un sociograma inicial (*amb qui t'agradaria compartir les teves experiències com assessor/a?*). Dins alguns centres es varen formar grups intercicles.

El clima de confiança que es va generar dins els grups va permetre iniciar l'avanç vers una *cultura d'avaluació* per la millora. Les eines emprades varen ser les següents.

Assessors	Centres	Formadors
Escrit individual i diàleg mensual a partir de 3 preguntes: <i>què m'havia proposat?, què va funcionar?, què he de millorar?</i> (Barrett, 2011).	Avaluació de les sessions d'assessorament per part de cada professor. En alguns casos s'han emprat fulls de metacognició i rúbriques d'avanç professional.	Avaluació de les sessions per part dels assessors. Autoavaluació <b>l'avaluació final</b> que es farà servir per als PIP.

### (8) Les simulacions

A partir del mes de gener de 2011 es va fer una avaluació de seguiment interna de tot el programa formatiu del Centre de Professorat. També es fa una avaluació de seguiment i de progrés dels PIP. En la reflexió es considerarà necessari plantejar situacions d'aprenentatge entre els assessors que conduïssin a:

- (1) Intercanviar formes de presentar les sessions de formació.
- (2) Intercanviar material i documentació elaborats pels mateixos assessors a partir de la proposta de la formadora.
- (3) Aprendre entre iguals, forma de gestionar el temps, presentació de materials, dinamització dels grups, venciment de les resistències, llenguatges verbal i no verbal, aplicació del treball cooperatiu i la pràctica reflexiva.
- (4) Anàlisi i avaluació de la sessió conjuntament entre els assessors participants.

Sorgí la proposta que cada un dels grup base realitzés una simulació, amb la proposta d'una temàtica con-

creta i amb una proposta d'intervenció. Per al disseny d'aquestes sessions, cada grup format per 4 o 5 assessors disposava de 4 hores (tres hores per al desenvolupament de la sessió i una hora de posada en comú i avaluació).

GRUPS	TEMÀTIQUES
Grup base 1	Aspectes clau per al treball en competències
Grup base 2	Organització i clima de centre
Grup base 3	Avaluació autèntica

Davant la necessitat de compartir i desenvolupar habilitats per a les intervencions en centres, les sessions de simulacions deixaren entreveure les distintes fases o etapes per les quals va anar travessant la vida de cada un dels grups, fins a crear la proposta o seqüència d'intervenció assessora:

- (1) La primera de les fites del grup va ser definir l'àmbit o temàtica que es volia explicar a la resta de grups, tenint en compte l'aportació individual al grup base respectiu i a la resta de l'equip.
- (2) Confeccionar i dissenyar entre els membres de cada grup, en funció del temps, mitjans, recursos i informació, la dinàmica de la sessió.
- (3) Posada en comú, discussió i selecció mitjançant consens de l'estratègia d'intervenció més adequada.
- (4) Execució de les tasques planificades i disseny final de la sessió a presentar.
- (5) Proposta d'avaluació.

Els treballs i els resultats de cada un dels grups a les simulacions foren heterogenis, en el sentit que cada un dels membres aporta diferents personalitats, però varen aportar moltíssima riquesa i diversitat, ja que ens varen fer conscients que hi intervenen tota una sèrie de factors que determinen l'eficàcia i efectivitat del grup, i a més, també hi ha implícita la capacitat de comunicació, així com la percepció individual, a l'hora d'adquirir estratègies i coneixements i posar-los en pràctica.

A les valoracions de les tres sessions de simulació es va considerar que:

- Enriquien i aportaven moltes estratègies, si bé s'havien de realitzar més sovint i organitzades des de principi de curs, d'acord amb la programació.
- Es va generar un bon clima de confiança amb els integrants de cada un dels grups, fet que ha provocat reflexions conjuntes i que s'hagin compartit maneres d'actuar.
- S'han començat a treballar elements d'aprenentatge cooperatiu.
- S'han començat a treballar, en algunes de les sessions, elements de [Pràctica reflexiva](#) (autoanàlisi, contrast i redescrípció).
- Han servit per analitzar aspectes com el maneig i lliurament de la documentació, claredat d'idees, estratègies d'intervenció i d'ordre de les sessions, llenguatge verbal i no verbal, dinàmiques grupals, cohesió de la feina, gestió del temps...

## 5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

L'objecte d'aquest estudi era verificar com la integració d'un marc teòric amb comunitats de pràctica, millora la cohesió del centre i la vida de l'aula i fa més visibles els alumnes, tot fomentant l'avanç vers una cultura d'avaluació (Lago i Onrubia, 2011, 196). Els resultats han demostrat que:

- A) Centres educatius.** S'ha aconseguit destinar més temps a dialogar i elaborar un pla compartit i s'ha adquirit més visió de centre (49% del professorat). S'ha aprofundit en un llenguatge comú a partir del marc de les CB. De cara al futur convindria institucionalitzar aquests moments, per enfortir la capacitat reflexiva i de decisió dels equips docents i mantenir l'equilibri entre tasques de construcció de la col·laboració (comunitats de pràctica) i tasques de construcció de continguts (marc teòric), tal com aconsellen Lago i Onrubia (2011, pàg. 200).
- B) Dins l'aula.** Els acords de centre han facilitat que un 44,6% del professorat de la mostra consideri: *He après coses noves i aplicables*. A partir de l'anàlisi de l'*Instructional Core* (Elmore, 2010) del marc de les CB, s'han dissenyat instruments comuns (rúbriques, graelles de valoració d'UD, etc.). En el futur convindria fer un pas més i enfocar les ses-

sions a la millora dels resultats dels alumnes, tot atorgant eines als equips docents per recollir mostres relacionades amb objectius de millora concrets abans i després del procés d'assessorament (Elmore, 2010) i fer participar els alumnes en l'avaluació de la millora.

**C) Intervencions formatives dels assessors.** Les sessions formatives han rebut una valoració positiva de l'organització (67,7% de la mostra) i els continguts (un 51,2%). Els centres on s'han donat més resultats han estat aquells on l'assessor ha sabut recollir i sintetitzar les propostes dels professors i enriquir-les amb el marc teòric. De cara al futur i per mantenir l'equilibri entre el marc teòric i la reflexió cooperativa a partir de la pràctica, convindria *assegurar un desenvolupament equilibrat de les 4 fases bàsiques de l'assessorament* (Lago i Onrubia, 2011, pàg. 198-199). En el nostre cas, dedicar més temps a la fase 1 (negociació i definició dels continguts), continuar començant les sessions (fase 2) amb una autoanàlisi de les pràctiques educatives relacionades amb el contingut i fer un contrast de qualitat. Dissenyar un pla de millora al més concret possible (fase 3). I donar més rellevància a la fase 4: domini d'eines d'avaluació per valorar l'impacte del pla de millora en els resultats dels alumnes.

**D) Sessions dels assessors amb la formadora.** La millora no es dona si no es genera una cultura d'avaluació, i aquesta no emergeix sense la creació d'un clima de confiança, per tant, la formació dels grups base ha estat un pas essencial per generar aquest clima, que combinat amb un marc teòric sobre les millores que impliquen les CB, ha suposat un avanç respecte al punt de partida. A mesura que passava el curs, ha anat en augment l'apoderament dels grups base i la creació d'una dinàmica cada vegada més autònoma i participativa que duu a pensar en la possibilitat de continuar en aquesta línia en el futur, exigint-los de cada cop una millor expertesa i professionalització.

**E) Simulacions.** A poc a poc ha anat sorgint la consciència que nosaltres, els assessors, hem d'assumir un paper pràctic i col·laborador en un model més reflexiu que permetrà que en el futur el formador col·labori conjuntament amb el professorat per realitzar un diagnòstic i fer propostes per dissenyar

un pla de millora.

En conclusió, hem de continuar reforçant la cultura del treball en equip i el treball en xarxa, mitjançant aprenentatge cooperatiu. La formació ha de tenir en compte que, més que actualitzar o formar un professor o professora i ensenyar-lo, ha de crear condicions, dissenyar un projecte innovador i propiciar ambients per poder dur-lo a terme, cosa que implica una formació contextualitzada, a partir de les necessitats reals dels docents, millorar el clima de treball i aconseguir prendre decisions conjuntes que afectin l'organització. Per aquests motius, les propostes de treball per a l'equip del CEP de Palma per al curs 2011-2012 aniran encaminades a:

- Treball en equip al nivell de CEP per a l'adquisició d'estratègies formatives sobre aprenentatge cooperatiu.
- Aplicació d'aprenentatges cooperatius en les intervencions en les formacions en centres, amb una finalitat didàctica, tot utilitzant una estructura de l'activitat que assegurï al màxim la participació equitativa i potenciï i aprofiti al màxim la interacció, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin d'acord amb les seves possibilitats, i aprenguin a treballar en equip.
- Participar en una agrupació de centres de professorat del territori espanyol, mitjançant el programa de cooperació territorial [ARCE](#).
- Publicar **una única convocatòria** amb diferents temàtiques i combinar-la amb diferents modalitats formatives.
- La necessitat d'atendre una formació contextualitzada als centres que fomenti la de reflexió.

### Agraïments

Les autores voldríem agrair molt especialment als assessors i assessores del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut la implicació i la participació en el procés de millora i reflexió en la formació assessora que s'ha dut a terme durant el curs 2010, i particularment a Montserrat del Pozo, l'assessorament respecte a Helen Barrett.

## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Barrett, H. (2008). *Scaffolding Reflection with Adolescent and Adult Learners*. Obtingut de: <http://electronicportfolios.com/reflection.html>
- Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears. *Pla de Formació permanent del professorat 2008-2012*.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO-Santillana.
- Elmore, R. (2010), Leading the instructional core, an interview. *In conversation*. Canada Ministry of Education.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó
- Lago Martínez, J. R.; & Onrubia Goñi, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona; Horsori Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Perkins, D. (2005). Developing leaders and leadership in organizations. Harvard Graduate School of Education. Disponible a: <http://www.hbs.edu/pelp/casestudies.html>
- Salavert, R. (2010). Excel·lència educativa per a tothom, una realitat possible [síntesi]. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Obtingut de: <http://www.debats.cat/cat/2010/salavert/index.html>
- Stoll, L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje efectivas* [document en PDF]. Obtingut de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/stoll.pdf>
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (2a ed.). Barcelona: Paidós.

Per citar aquest article:

Sempere Campello, M. A.; & Al·lès Pons, G. (2011). El treball en equip al CEP de Palma per a la intervenció en centres amb projectes d'innovació en competències bàsiques al curs 2010-2011. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 281-293.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art29.pdf>

## Formar en «temps líquids»: construir equip fent projecte comú

Formar en «tiempos líquidos»: construir equipo haciendo proyecto común

Training in «liquid times»: building a team by participating in a common project

**Ernest Prats Garcia**, [ernest.prats@uib.es](mailto:ernest.prats@uib.es)  
Director del CEP d'Eivissa.

**Joan Buades Beltran**, [joanbuades@cepeivissa.cat](mailto:joanbuades@cepeivissa.cat)  
**Montserrat González Vera**, [montse@cepeivissa.cat](mailto:montse@cepeivissa.cat)  
**Cristòfol Guerau d'Arellano Vilanova**, [cguerau@cepeivissa.cat](mailto:cguerau@cepeivissa.cat)  
**José Ignacio Monge Ganuzas**, [jimonge@cepeivissa.cat](mailto:jimonge@cepeivissa.cat)  
**Susanna Planells Guasch**, [susannaplanells@cepeivissa.cat](mailto:susannaplanells@cepeivissa.cat)  
**Antoni Sagristà Sauleda**, [tsagrista@cepeivissa.cat](mailto:tsagrista@cepeivissa.cat)  
**Antònia Torres Boned**, [atorresboned@cepeivissa.cat](mailto:atorresboned@cepeivissa.cat)  
**Catalina Torres Roig**, [catitorres@cepeivissa.cat](mailto:catitorres@cepeivissa.cat)  
Assessors de formació del CEP d'Eivissa.

### Resum

Els enormes canvis socials i educatius recents obliguen a repensar el sentit de la formació permanent del professorat. Si fins fa poc en el treball del CEP d'Eivissa predominava l'oferta de cursos i seminaris, l'experiència dels reptes a superar en acompanyar la implantació de PIP i la naturalesa de la formació rebuda en expertesa ens han portat a qüestionar el nostre paper professional. La resposta l'estem trobant en la construcció d'un projecte educatiu comú, procés que comporta una recreació del nostre CEP com un autèntic equip de treball al servei de la innovació real en els centres.

### Paraules clau

Centre de formació del professorat, formació de professors, Centres de Professors, perfeccionament de professors.

### Resumen

Los enormes cambios sociales y educativos recientes obligan a repensar el sentido de la formación permanente del profesorado. Si hasta hace poco en el trabajo del CEP de Eivissa predominaba la oferta de cursos y seminarios, la experiencia de los retos a superar en acompañar la implantación de PIP y la naturaleza de la formación recibida en experiencia nos han llevado a cuestionar nuestro papel profesional. La respuesta la estamos encontrando en la construcción de un proyecto educativo común, proceso que conlleva una recreación de nuestro CEP como un auténtico equipo de trabajo al servicio de la innovación real en los centros.

### Palabras clave

Centro de formación del profesorado, formación de profesores, Centros de Profesores, perfeccionamiento de profesores.



## Abstract

The recent enormous societal and educational changes have made re-thinking the meaning of continuing teacher training a must. If until recently the work of the CEP (in-service teacher training centre) in Ibiza was predominated by the offer of courses and seminars, the experience of the challenges to be tackled in accompanying the implementation of Pedagogically Innovation Projects (PIP) and the nature of the training received during the experience have led us to

question our professional role. The response has been found in the construction of a common educational project, a process that involves a re-creation of our CEP as authentic teamwork in the service of true innovation in schools.

## Keywords

In-service teacher training centres, teacher training, CEP, teacher betterment.

«Som enmig d'una crisi de proporcions gegantines i d'enorme gravetat a escala mundial. No, no em refereixo a la crisi econòmica global... Parlo d'una crisi que passa pràcticament inadvertida, com un càncer. Em refereixo a una crisi que, temps a venir, pot arribar a ser molt més perjudicial per al futur de la democràcia: la crisi mundial en matèria d'educació.»

Martha C. Nussbaum

## 1. INTRODUCCIÓ

La naturalesa i el context de la formació permanent del professorat han sofert una autèntica revolució en les últimes dues dècades. D'entrada, la nostra percepció del món s'està modificant vertiginosament. Així, s'està produint una accelerada mutació demogràfica de les nostres societats en un sentit multicultural que té el seu reflex més directe en les aules (Kymlicka, 1999). L'alumnat s'ha tornat molt més heterogeni quant a llengües d'ús, cultures i estructures familiars i és freqüent trobar als centres un autèntic microcosmos de la diversitat humana del planeta, un fet impensable fa poc temps (Barrieras, Comellas, Fidalgo, Junyent i Unamuno, 2009; Coelho, 2005). Paral·lelament, assistim a una digitalització revolucionària de les formes de producció i intercanvi cultural recolzades en unes tecnologies de la comunicació simplement inexistentes fa vint anys però que avui

constitueixen una espècie de «segona pell» dels nostre joves. Les noves migracions humanes i l'explosió contínua d'avenços tecnològics operen en un espai amb fronteres cada cop més «líquides» (Bauman, 2008) i on és difícil sostreure's a la realitat que el que passa a devora casa té cada cop més a veure amb el que ocorre a la resta del món, i a l'inrevés. Tot plegat coincideix amb l'enorme impacte de la globalització neoliberal, que ha anat erosionant radicalment el lligam entre l'educació i l'equitat social i amenaça amb la reducció de l'ensenyament a mer ensinistrament tecnocràtic al servei exclusiu de la lògica de profit econòmic (Nussbaum, 2010). Per si no n'hi hagués prou, la delicada situació del planeta (des de la crisi financera a l'enorme clivella entre el Nord i el Sud, el deteriorament ambiental o l'augment de la xenofòbia i el racisme arreu) suscita una evident inquietud en el professorat en el sentit de veure sobre què, com i per a què s'ha d'ensenyar (Morin, 2001).

És en aquest context d'incerteses creixents que, a l'empara de la Declaració de Maastricht per una educació global (2002),<sup>1</sup> promoguda pel Consell d'Europa, alguns dels sistemes educatius més avançats com el finès han situat en el centre de la formació i la innovació educatives la forja d'una «ciutadania global».

Aquests nous reptes educatius i socials són a la base també de la prioritat atorgada en educació a escala europea al «treball per competències» a partir del Llibre Blanc sobre l'educació i la formació (Commission, 1995). En el cas espanyol, l'adaptació comença a partir de l'aprovació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), la qual marca una fita fonamental pel que fa a la promoció de l'autonomia pedagògica dels centres educatius. Aquesta condició ha estat progressivament estesa als serveis encarregats de la formació permanent del professorat de les comunitats autònomes, com ara a les Balears a partir de l'Ordre de la Conselleria d'Educació i Cultura de 27 de gener de 2009. Sens dubte, l'eixamplament del marge de llibertat dels CEP obre noves perspectives d'innovació pedagògica en formació del professorat en una etapa en què les principals avaluacions externes de la qualitat del sistema educatiu situen les Balears i Eivissa en nivells molt baixos d'excel·lència acadèmica i equitat social (Instituto de Evaluación, 2010, i OECD, 2010).

## 2. UN NOU PLA QUADRIENNAL DE FORMACIÓ QUE GENERA PREGUNTES CLAU

Com a organisme viu, aquest clima de desassossec professional davant la desconexió creixent entre les expectatives i les capacitats d'atendre-les anava covent, bé que de manera sovint individual i discreta, en el si del nostre CEP, com a tants altres centres de formació del professorat. Sabíem que alguna cosa rellevant passava però no aconseguíem entendre-la, compartir-ne la inquietud i positivament-la en favor d'una atenció formativa a la resta de docents que fos engrescadora perquè era capaç de generar nous enfocaments i pràctiques atentes a les realitats socials, culturals, educatives i fins tecnològiques emergents. Aquesta situació va generar un debat intern en el nostre equip

pedagògic que vam concretar en la iniciativa de proposar, el novembre de 2007, una nova modalitat formativa que pogués donar suport i acompanyament als centres que s'iniciaven en aquests nous camins i que acabaran sent, amb canvis, els projectes d'innovació pedagògica (PIP).

Si hi ha un punt d'inflexió en aquest procés de reinvençió del sentit de la nostra feina, cal buscar-lo en la novetat que, a redós de la nova Llei orgànica d'educació, va suposar l'aprovació del nou Pla de formació permanent del professorat de les Illes Balears (2008-2012) per part de la Conselleria balear d'Educació, en el qual vam participar directament les assessories de tots els CEP de les Illes Balears (Conselleria d'Educació, 2008). A diferència de propostes anteriors, aquest nou pla quadriennal expressava unes prioritats que posaven l'accent, no en la rutinària generació creixent de cursos i seminaris per a la formació individual dels docents, sinó en el fet d'avançar en l'*apoderament* professional en equip. Hi sovintegen conceptes i idees als quals no estàvem acostumats, com ara «qualitat en lloc de quantitat», la «formació entre iguals», «crear espais de reflexió on el professorat pugui fer sentir la seva veu» o «projectes que facilitin la creació de xarxes de centres i de professorat». Rere un primer any en què tenen lloc els primers PIP experimentals, la Conselleria d'Educació va convocar de manera reglada la primera onada de PIP de competències bàsiques (CB), la gran aposta de la UE i els sistemes educatius més innovadors en l'àrea de l'OCDE per promoure una educació basada en l'excel·lència i en l'equitat, a desenvolupar al llarg de dos anys (que acaben just amb aquest curs 2010 i són prorrogables un any més) amb acompanyament des de les assessories dels CEP.

Sent veritat aquesta història oficial, no ho és menys que, des del punt de vista de la manera com ho vivíem com a assessors i assessores, aquest canvi de perspectiva va augmentar encara més l'estrès i els temors. Érem molt capaços de gestionar cursos i seminaris, però: què sabíem nosaltres d'«acompanyar» processos d'innovació pedagògica de manera presencial dins centres reals? I qui era capaç de sentir-se expert en un camp tan vast i poc reglat com les «competències bàsiques»?

1. Declaració de Maastricht per una educació global [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline\\_presentation\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline_presentation_en.asp)

Començàvem a qüestionar quina era la nostra raó de ser professional. Sabíem que el món i l'educació han canviat radicalment en poques dècades i que la formació permanent del professorat també ho havia de fer per esdevenir realment útil. Ara bé, les incerteses davant el nou perfil que s'intuïa necessari s'acumulaven i, sovint, conduïen a un cert bloqueig d'iniciatives individuals i col·lectives.

L'impacte provocat pel treball sostingut de projectes de PIP en centres, que exigeixen molt més una expertesa en acompanyament i gestió de grups que en especialització i actualització didàctiques (per bé que totes dues coses són necessàries), no va deixar indiferent cap assessoria. Amb les innombrables preguntes que s'anaven acumulant, a poc a poc ens vam anar adonant que teníem una nova certesa: sense feina d'equip no hi ha capacitat per afrontar els nous reptes, els quals són urgents i ineludibles.

Bona part d'aquesta constatació té a veure amb el debat intern fet al nostre CEP sobre l'experiència de preparar i dinamitzar les sessions de PIP, que ha anat ocupant la major part de les hores reals de la nostra feina individual a causa de la novetat, complexitat i manca de formació prèvia com a formadors/es que poguéssim considerar vertaderament coherent. L'altra gran catalitzador l'ha suposat la participació activa en el postgrau de dos anys d'expertesa en formació de formadors/es que ha impulsat la Direcció General d'Innovació i Formació. La necessitat de fer pràctica reflexiva, les pràctiques d'observació i avaluació de la nostra tasca i de la de la resta de companys i companyes, els debats suscitats davant les diferències i incongruències i el coneixement de noves maneres d'intervenció formadora han afavorit decisivament aquest canvi d'enfocament de les prioritats del CEP d'Eivissa en benefici d'una dinàmica de treball en equip. Naturalment, com en tot procés real de canvi, el camí no és ni ha estat lineal: hi han aflorat (i hi afloren encara!) actituds resistencials, moments de desànim, i notem com tenir cura de la resta de companys i companyes, procurar un clima de respecte interpersonal i assegurar que hi hagi oportunitats de compartir reflexions són factors decisius perquè puguem guanyar cohesió i progressar com a equip.

A més, cal no perdre de vista que, mentre anem fent aquesta reflexió, seguim treballant en altres àmbits més «clàssics». El cert és que aquí es deixa sentir també la influència del que estem aprenent i practicant en l'acompanyament de PIP, sobretot de cara a

repensar l'estructura de cursos i seminaris perquè responguin més bé a un enfocament competencial i interdisciplinari.

### 3. L'APOSTA DEL PROJECTE EDUCATIU COM A OPORTUNITAT D'EQUIP

En aquesta cerca cada cop més conscient d'una nova manera de fer que permetés superar l'aclaparament per les exigències de la implantació dels PIP i el malestar difús pels canvis socials i educatius en marxa, a l'inici del curs actual pren consistència el consens en el si del CEP sobre les noves prioritats que han de prevaler.

D'entrada, constatàvem una extraordinària necessitat de posar en comú una síntesi bàsica del que significa per a nosaltres acompanyar el desplegament de PIP de CB en tres àmbits: la programació, la metodologia i l'organització, juntament amb l'avaluació. Hi havia massa evidències que, fins en aquell moment, i a resultes de la manca de claredat i oportunitats de compartir la planificació i el seguiment dels nostres projectes, hi havia un gran desconeixement del que feia la resta del grup d'assessoria. Sovint, quan se superava això, les diferències d'enfocament i accent eren significatives, corriem el risc de reforçar els prejudicis i bloquejos entre nosaltres. Per si no n'hi hagués prou, la compartimentació, pel fet d'obstaculitzar el treball cooperatiu entre nosaltres, era incongruent amb l'essència de l'enfocament pedagògic de les CB: la prioritat atorgada a la col·laboració permanent entre el professorat.

Per intentar positivitzar-ho, vam fixar-nos un primer nou objectiu a la Programació general anual (PGA): crear dos grups de treball (l'un, adreçat a generar un esquema bàsic sobre programació; i l'altre, que es dedicaria a proposar-ne tant les bases sobre metodologia i organització com les d'avaluació). La idea central era ser capaços de sintetitzar en un DIN A4 els punts clau de cada àmbit, i afegir-hi després materials complementaris, d'aprofundiment i bones pràctiques. Tot-hom participava en un grup només i els esborranys confegits haurien de ser sotmesos a un període d'aportacions raonable en el temps, a fi de garantir tant la participació de tot el grup com assolir un «producte» aviat (esperàvem resultats abans que acabés el segon trimestre). Això ens permetria reorientar, si calia, la nostra planificació individual dels PIP que portàriem enguany.

Amb els inevitables moments difícils inicials, producte de la manca de tradició col·laborativa de l'equip pedagògic, els grups van treballar bé i de manera eficaç, i això ha permès dotar-nos en un trimestre d'esquemes compartits i normatius al nivell de CEP d'Eivissa d'intervenció pedagògica en matèria d'avaluació, metodologia i organització i de programació. En el procés hem guanyat cohesió d'equip i s'han professionalitzat més les relacions entre assessories (incloent el recurs ordinari al treball en equip via digital), i tothom ha tingut cura que les diferències personals no bloqueguessin el progrés en comú.

Sent important aquest primer objectiu perquè afectava el dia a dia de la feina amb PIP, paral·lelament vam posar-nos d'acord a completar-la amb una aposta més global. La intuïció ens deia que no bastava limitar-se a posar en comú els acompanyaments en PIP, sinó que calia compartir uns principis i uns criteris de planificació i intervenció formadora per al conjunt de les nostres actuacions. La clau era la percepció que necessitàvem ser un vertader equip si volíem practicar el que «predicàvem» en els centres. Més de dues dècades després de començar a caminar i tal com ja es començà a apuntar al llarg del curs passat, potser era el moment de reorientar el CEP d'Eivissa dotant-nos, a la fi, d'un perfil comunitari amb idees compartides sobre les prioritats estratègiques de formació a curt i mitjà termini: un projecte educatiu (PE) propi. Encara més: ens demanàvem per què no ens atrevíem a elaborar-lo i aprovar-lo aquest mateix curs. Com en els centres educatius, temíem que, si no ens fixàvem un termini raonable per aconseguir un objectiu normatiu clar, el procés podia acabar constituint un malson sense final, que esvaís les exigües energies de tothom i creés més frustració.

Després d'un procés de participació similar al dels grups de treball dels PIP, el mes de març de 2011 l'equip pedagògic ha aprovat amb consens total aquest projecte educatiu.<sup>2</sup> El recorregut ha valgut tant la pena que ha permès que els dos primers «trets d'identitat» facin del treball cooperatiu en equip i de la vocació de servei als centres i als equips docents (la «cerca de la proximitat i la millora de la nostra presència als centres») la carta de presentació del CEP d'Eivissa d'avui.

Els principis pedagògics i d'intervenció assessora aprofundeixen aquest tombant. Les prioritats seran

reforçar l'autonomia dels centres, afavorir la recerca i el treball interdisciplinari del professorat, detectar i ajudar els centres innovadors per tal de fer-ne catalitzadors de les millores en el conjunt del sistema educatiu, donar centralitat a l'enfocament intercultural i a l'arrelament en la realitat illenca dels processos d'innovació i garantir l'ús habitual de les TAC i els processos de *Long Life Learning (LLL)* per atendre la major part de la demanda d'actualització didàctica. Tot plegat amb el propòsit de connectar la nostra feina amb les experiències i els projectes de formació permanent més avançats, basats a guanyar excel·lència acadèmica i equitat social.

Òbviament, el PE concreta un nou perfil d'assessor/a, clarament orientat a palesar unes competències personals i professionals útils en processos d'acompanyament o *coaching* d'equips docents en centres i aules reals, més enllà de la mera gestió de cursos i seminaris per a professors i professores individuals.

Les línies prioritàries previstes s'adrecen a promoure el treball i la recerca en equip del professorat de cara a augmentar la transferència real a les aules de la formació rebuda, la inclusivitat en un sentit molt ampli (des de la interculturalitat o l'arrelament a Eivissa fins a l'èmfasi en la cura de les etapes de transició d'infantil a primària o d'aquesta a secundària) i el suport prioritari als projectes d'innovació en centres amb solidesa organitzativa i pedagògica, tenint cura especial, mentrestant, que el CEP comenci a ser percebut com a focus substantiu de recerca i innovació per a la xarxa educativa insular.

Com es reflecteix tot això en els criteris per elaborar els plans anuals de formació, la pedra de toc del projecte educatiu? El més important és el compromís que, cada any, com ja té el CEP de Menorca, triarem un o dos projectes globals com a CEP d'Eivissa. Com a mínim un terç de totes les activitats programades hauran de ser fruit de la cooperació d'almenys dues assessories (això per al primer any d'aplicació, i es pretén que sigui ampliable en cursos posteriors), i permetran la feina conjunta en les etapes crítiques de transició escolar esmentades. Un element destacable en l'aprenentatge continu en equip de les assessories és l'acord que es procurarà que l'acompanyament en projectes d'innovació en centres es faci sempre amb presència simultània de dues assessories. Finalment,

2. Vegeu-ne el text complet a <http://cepeivissa.caib.es/>.



resulta remarcable l'interès a participar com a equip en xarxes de recerca en formació permanent en l'àmbit europeu i a buscar la sinergia amb entitats del món institucional, socioeconòmic i cultural de l'illa en l'organització de projectes i activitats. Aquesta opció reflecteix la vocació del nostre CEP de participar en recerca d'avantguarda fent xarxa, així com d'obrir-se molt més en la dinàmica real de la societat eivissenca.

#### 4. QUATRE FACTORS DECISIUS PER ARRIBAR A BON PORT

Si el doble procés de posar en comú els enfocaments per acompanyar els PIP i dotar-nos d'un projecte educatiu de CEP ha arribat a bon port, paga la pena adonar-se que això no hauria estat possible si no haguéssim tingut especial cura del que podríem anomenar, amb permís de Noam Chomsky, l'«estructura profunda» del grup, «allò que no es diu però que tothom entén», plena d'encontres i desencontres entre nosaltres, i que, per tant, condiciona decisivament el dia a dia del nostre equip.

En els processos de canvi, les resistències i els bloquejos són difícils de superar si no s'és capaç de generar un clima de col·laboració prou eficaç i motivador que permeti assolir objectius qualitativament superiors com a equip que la simple suma d'actuacions individuals. Fent memòria del procés d'apoderament col·lectiu que estem descrivint, ens adonem que aquestes oportunitats de construir reflexions i projectes junts estan resultant engrescadores i fructíferes. La raó creiem que cal buscar-la en el fet que hem estat capaços de recolzar-nos en uns quants factors clau. A més, percebem que sovint la consciència que estàvem generant canvis ha estat molt posterior a l'inici de la reflexió causada per la gestió dels problemes i reptes del dia a dia. Va ser així, paradigmàticament, que, en primer lloc, acabàrem per formular en grup la pregunta *autèntica* (Monereo, 2009) sobre el sentit que té avui en dia ser assessor/a d'un CEP en un context de canvis socials i educatius tan vertiginosos. El coratge col·lectiu d'interrogar-se sobre la realitat és el que va permetre que ens plantegéssim dotar-nos a curt ter-

mini d'un PE de CEP. I tothom es va anar adonant que aquest resultat seria potencialment positiu i inclusiu per a les diferents assessories i per al grup en el seu conjunt. Calia córrer el risc si volíem sortir del desassossec i el desànim sobre el futur de la formació permanent del professorat.

Un segon element favorable l'ha suposat l'esforç per vincular la creació o reforçament de la cooperació entre assessories amb l'aprofitament creatiu de la diversitat que caracteritza el perfil de cada membre de l'equip. La cohesió i el treball cooperatiu s'han de nodrir d'aquesta diversitat en lloc d'ofegar-la. Aquest plantejament s'adiu molt amb el que hem anat aprenent amb la metodologia de la pràctica reflexiva<sup>3</sup> (Esteve i Carandell, 2009) i l'assessorament expert en competències bàsiques protagonitzat per Guida Al·lès.<sup>4</sup> Apostar per la sinergia com a equip en realitat era el resultat lògic d'ampliar la nostra perspectiva buscant inspiració en els processos de millora pedagògica que han portat a terme els sistemes educatius que funcionen més bé arreu del món, com ara el finès o el d'Ontàrio, al Canadà (McKinsey, 2010 i OECD, 2011). Aquesta obertura de mires envers el que passa al món constitueix el tercer factor explicatiu del procés. En darrer lloc, tot plegat això no ens assegurava res si no ens adonàvem que compartíem un element que no té gens a veure amb els sabers o les necessitats urgents de feina de cap assessor/a: la voluntat de servei real a una comunitat educativa que busca, com nosaltres, enfocaments i plantejaments diferents, útils, per fer front a aquesta crisi mundial i local de l'educació que tots els professionals percebem amb angoixa.

Al capdavant, ens agrada creure que aquesta nova etapa del CEP d'Eivissa intenta sortir a camí de l'alerta sobre la «nova ceguesa» davant els problemes globals, fonamentals i complexos, que haurien generat innumbrables errors i il·lusions en especialistes com nosaltres. Així, el creixement col·lectiu del nostre CEP estaria en vies de superar «un pensament que separa i redueix mitjançant una forma de pensament que distingeix i reuneix» (Morin, 2001).

3. Metodologia de la pràctica reflexiva: [http://www.xtec.cat/formacio/practica\\_reflexiva/base/index.htm](http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/base/index.htm).

4. Competències bàsiques: <http://elcentaure.wordpress.com/>



## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Barrieras, M.; Comellas, P.; Fidalgo, M.; Junyent, M. C.; & Unamuno, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Eumo - Fundació Jaume Bofill.
- Bauman, Z. (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Comissió Europea (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the learning Society (95)*, 590. Brussel·les: Comissió Europea.
- Consell de la Unió Europea (18 de gener, 2010). *European Commission Education & Training. Reports on the implementation of the Education & Training 2010 work programme*. Consultat el 30 de març de 2011, a <https://docs.google.com/viewer?url=http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>
- Conselleria d'Educació i Cultura (23 d'agost, 2008). Pla quadriennal (2008-2012) de formació permanent del professorat. BOIB, 118, 4-23.
- Esteve, O.; & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62.
- Instituto de Evaluación (2010). Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados. Madrid: Ministerio de Educación. Consultat el 30 de març de 2011, a <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraladiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e>
- Kymlicka, W. (1999). *Ciudadania multicultural. Una teoria liberal dels drets de les minories*. Barcelona: UOC.
- McKinsey & Company (2010). *Education. How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey. Consultat el 30 de març de 2011, a [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- OECD (2010). *Pisa 2009 at a Glance*. París: OECD. Consultat el 30 de març de 2011, a <http://www.oecd.org/dataoecd/31/28/46660259.pdf>
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. París: OECD. Consultat el 30 de març de 2011, a <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978.pdf>

Per citar aquest article:

Prats Garcia, E.; Buades Beltran, J.; González Vera, M.; Guerau d'Arellano Vilanova, C.; Monge Ganuzas, J. I.; Planells Guasch, S.; et al. (2011). Formar en «temps líquids»: construir equip fent projecte comú. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 294-300.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art30.pdf>

## La formació en xarxa dels equips directius de centres escolars: noves maneres, noves oportunitats

La formación en red de los equipos directivos de centros escolares: nuevas maneras, nuevas oportunidades

Training networks for school management teams: new ways, new opportunities

**Rafel Maura Reus**, [rmaura@ceppalma.net](mailto:rmaura@ceppalma.net)

Assessor de formació del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut.

### Resum

El bon exercici de la funció directiva als centres escolars és un dels principals factors de qualitat del sistema educatiu. Aquest exercici s'ha vist sotmès als bruscs canvis viscuts per la societat a les darreres dècades i s'hi ha adaptat de manera gradual. Una forma d'afrontar aquests canvis obligats és la creació de xarxes de formació i, per extensió, el treball en xarxa entre els equips directius de diferents centres educatius. Algunes de les possibilitats que ofereixen la formació en xarxa i la creació de xarxes de treball són la sinergia de recursos, la democratització de les prioritats escolars, una adaptació més ràpida a la realitat social, més cooperació i evitació de duplicitats i competències, la presa de decisions comunitàries, un accés més ràpid i ampli a la informació... i totes duen a un exercici més eficient i efectiu de la funció directiva als centres escolars.

### Paraules clau

Formació permanent, funció directiva, treball en xarxa.

### Resumen

El buen ejercicio de la función directiva en los centros escolares es uno de los principales factores de calidad del sistema educativo. Este ejercicio se ha visto sometido a los cambios bruscos vividos por la sociedad en las últimas décadas y se ha adaptado de manera gradual. Una forma de afrontar estos cambios obligados es la creación de redes de formación, y por extensión, el trabajo en red entre equipos directivos de diferentes centros educativos. Algunas de las posibilidades que ofrecen la formación en red y la creación de redes de trabajo son la sinergia de recursos, la democratización de las prioridades escolares, una adaptación más rápida a la realidad social, más cooperación y elusión de duplicidades y competencias, la toma de decisiones comunitarias, un acceso más rápido y amplio a la información... y todas ellas llevan a un ejercicio más eficiente y efectivo de la función directiva en los centros escolares.

### Palabras clave

Formación permanente, función directiva, trabajo en red.

## Abstract

Good school management is one of the main quality factors in education. The role this management plays has been subjected to the abrupt changes experienced by society in recent decades and gradually adapted. One way to cope with these obligatory changes is by creating training networks and by extension, networking between management teams in different schools. Some of the possibilities offered by creating work and training networks are the synergy of resources, demo-

cratisation of school priorities, speedier adaptation to social reality, enhanced cooperation and avoidance of duplication and skills, community decision-making and faster, wider-ranging access to information, etc.. All of this helps school management teams perform more efficiently and effectively.

## Keywords

Continuing training, management function, working in networks.

«Ningú no sap tant que no hagi d'aprendre dels altres, ni tan poc que no tingui quelcom per ensenyar.»

**Daniel Reis**

## 1. INTRODUCCIÓ

Com afirma M. Castells (1997), la xarxa és el tipus d'organització més habitual de l'activitat humana a petita escala. Tots formem part d'alguna petita xarxa. El nostre treball, la nostra família, els nostres amics, els nostres éssers estimats... són, en potència i a la pràctica, les nostres millors xarxes de suport. Però la transposició d'aquesta organització a altres àmbits ha agafat força amb el temps, i ha donat lloc al que avui en dia es coneix com a treball en xarxa, formació en xarxa..., que ofereix possibles nous tipus de treball, coordinació i formació diferents de les tradicionals cadenes de comandament lineals i centralitzades. Així doncs, les xarxes neixen generalment de petits grups d'individus amb una filosofia comuna o bé des d'organitzacions i entitats amb objectius compartits, i evolucionen cap a estructures més complexes i madures amb estabilitat, acords explícits de col·laboració, organització, sistemes de coordinació...

En un intent més per apropar-se a la realitat quotidiana, als nous temps i a les noves possibilitats que ofereix el treball en xarxa, el Pla de formació permanent del professorat de les Illes Balears 2008-2012, dins l'apartat de «Projectes experimentals del Servei de Formació Permanent del Professorat», recull, com a modalitat formativa experimental, la modalitat del projecte de formació de zona.

A l'apartat 1.5 del dit Pla es parla de la formació permanent com una «oportunitat per a promoure activitats formatives entre iguals i l'adquisició circumstancial del rol de formador/a en un marc de treball conjunt, cap a la reflexió sobre la pràctica i les dinàmiques que afavoreixen el canvi i el fet de compartir i analitzar experiències.» En aquest mateix apartat es diu també que el professorat «ha de promoure accions formatives i participar en espais de reflexió conjunta entre professionals de diferents centres: [...] l'intercanvi d'experiències, la reflexió sobre la pràctica educativa en l'aula i l'aprenentatge cooperatiu entre iguals són fórmules formatives que permeten afrontar de manera conjunta els reptes educatius d'actualització didàctica i metodològica, compartir sabers i, en definitiva, conèixer noves maneres d'ensenyar, de gestionar la classe, de facilitar l'aprenentatge o de construir i coordinar projectes comuns.» Per tot això, es diu, «tindran caràcter prioritari en el desenvolupament del citat Pla les actuacions formatives que suposen un punt de trobada entre professorat de centres pròxims per a treballar aspectes de coordinació entre etapes educatives o actuacions que potencien la creació de xarxes de professorat, d'equips directius i de gestió de centre».

Si ens centrem ja en el nucli d'aquest article, els projectes de formació de zona i en concret els adreçats als membres d'equips directius, al dit Pla de formació es pot llegir que «els Projectes de formació de zona sorgeixen de la valoració positiva de pràctiques formatives ja experimentades, a través dels CEP, per iniciativa, generalment, de la inspecció educativa i de centres d'una mateixa zona. Aquestes actuacions formatives volen donar resposta, entre d'altres, a la necessitat de coordinació entre centres i/o professorat d'una mateixa àrea i pretenen impulsar una formació contextualitzada a la pràctica i als equips docents, de forma que es faciliti la creació de xarxes de centres o xarxes de professorat. La coordinació entre centres de secundària i els seus centres adscrits de primària ha estat un, encara que no exclusiu, dels objectius d'aquestes actuacions formatives».

«Els projectes podran sorgir a proposta de l'administració educativa o dels mateixos centres, en col·laboració amb el SFPP o els CEP. El seguiment del projecte s'ha de coordinar entre la inspecció i l'assessoria responsable del projecte del CEP, sense descartar altres vies de col·laboració externes, com pot ser la participació de la UIB, preferentment.»

Fruit de tot això, el Centre de Professorat de Palma Jaume Cañellas Mut té, durant el curs escolar 2010-2011, un total de sis projectes de formació de zona d'equips directius, en concret els de Calvià, Sóller, Palma Centre, Es Viver, Palma Tren i Santa Maria - Marratxí. Tots són mostra d'activitats formatives que implementen el ventall d'avantatges que ofereix el model de treball en xarxa i es fan ressò del seu auge actual. A través d'aquests projectes es troben, en reunions periòdiques, membres d'equips directius de centres escolars de les respectives zones per rebre formació de manera conjunta i abordar, de manera cooperativa i coordinada, les problemàtiques i qüestions que els mateixos participants decideixen tractar durant cada curs escolar.

Com dèiem abans, el treball en xarxa es troba en auge. En les últimes dècades hem sentit parlar de xarxes personals, xarxes empresarials, xarxes institucionals, xarxes de moviments socials, xarxes de NT (noves tecnologies), etc. Una definició de treball en xarxa amb la qual ens identifiquem és la de Rizo (2005): «Les xarxes són, abans que res, formes d'interacció social, espais socials de convivència i connectivitat. Es defineixen fonamentalment pels intercanvis dinàmics entre els subjectes que les formen. [...] Les

xarxes són sistemes oberts i horitzontals, i aglutinen conjunts de persones que s'identifiquen amb les mateixes necessitats i problemàtiques. Les xarxes, per tant, s'erigeixen com una forma d'organització social que permet a un grup de persones potenciar els seus recursos i contribuir a la resolució de problemes [...]. La seva lògica no és homogeneïtzar els grups socials, sinó organitzar la societat en la seva diversitat per mitjà de l'estructuració de vincles entre grups amb interessos i preocupacions comuns. D'alguna manera, les xarxes impliquen un desafiament a l'estructura piramidal, vertical, de l'organització social i proposen una alternativa a aquesta forma d'organització que pugui fer front a les situacions de fragmentació i desarticulació que es viuen en l'actualitat.»

Ara bé, el que realment defineix aquest model ha de ser la seva metodologia de treball. El treball en xarxa comporta una interrelació: igual que en una teranyina, tots els participants o agents són elements fonamentals del teixit, tots diferenciats, però tots poden estar units i connectats davall una mateixa filosofia comuna. Això suposa superar els conceptes de *xarxa* que es refereixen a la col·laboració puntual o periòdica entre diferents actors. I aquesta interrelació suposa una acció comuna i coordinada des de la gènesi del projecte i l'execució d'aquest i que s'ha d'estendre en el temps fins al seu seguiment i la seva posterior avaluació.

## 2. CARACTERÍSTIQUES DE LA FORMACIÓ EN XARXA

No creguem que la posada en funcionament d'una xarxa de treball –siguin quines siguin les seves característiques– és quelcom senzill i que té l'èxit garantit pel simple fet que s'hagi creat la xarxa. Caldrà prendre en consideració qüestions com ara quins protocols cal seguir per posar-la en funcionament, com s'han de mantenir i desenvolupar aquestes xarxes de formació i treball, com es pot rendibilitzar el potencial de les xarxes o les estructures subjacents, etc. Perquè la xarxa sigui una realitat operativa, són necessaris alguns trets fonamentals:

- Objectius comuns. És una condició sine qua non per a la formació de xarxes.
- Voluntat explícita de cada un dels seus membres de voler formar-ne part. Això es tradueix en un alt grau d'implicació amb la premissa que «sempre s'aprèn de tot i de tothom».

- Compromís. El compromís dels actors garanteix la consecució dels objectius proposats.
  - Establiment de relacions relativament perdurables. Partint d'un concepte dinàmic de les xarxes per les interrelacions que s'estableixen entre els seus actors, aquestes són dinàmiques des d'un pla estable, que els confereix durabilitat.
  - Actitud concreta, que es caracteritza per un alt grau de motivació per aprendre i desaprendre, és a dir, tot és opinable i tot és relatiu.
- Aprofitament dels avantatges que ofereixen les TIC en l'àmbit educatiu. Com comentàvem en un article anterior (Maura, 2006), «la incorporació de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació ha provocat un notable canvi en el sector educatiu i ha variat inclús la naturalesa mateixa de l'aprenentatge. En aquest sentit, segueix vigent el debat entre els experts sobre si l'ús de les TIC – i en especial Internet– implica un canvi radical en la naturalesa dels sistemes d'educació o si, al contrari, aquestes tecnologies són simplement eines útils per a millorar el desenvolupament de l'educació i la formació en els nostres centres escolars. Tal vegada el procés natural és el de deixar que s'introdueixin gradualment com un suport important en el procés d'ensenyament-aprenentatge per a després avançar cap al canvi que, amb el temps, suposarà la seva integració en la totalitat d'àmbits del nostre sistema educatiu». Sigui quina sigui la resposta, la formació en xarxa pot beneficiar-se de les múltiples possibilitats que les noves tecnologies aporten al món educatiu. Per aquest motiu, la totalitat de projectes de formació de zona d'equips directius tenen el suport d'un entorn virtual d'aprenentatge (EVA) a través de l'entorn Moodle del CEP:

### 3. AVANTATGES DE LES XARXES DE FORMACIÓ

Quins avantatges pot aportar la creació de xarxes de treball i xarxes de formació? Optar per un canvi de model d'intervenció i formació com el descrit suposa el benefici general d'una sèrie d'avantatges, entre els quals destaquem els següents:

- Sense cap dubte, el treball s'enriqueix. El producte resultant és molt més que el resultat de la suma de tots: 1+1 no és igual a dos en aquest cas, fruit de la creació d'accions sinèrgiques entre els participants o nodes de la xarxa. Són molts més els beneficis: beneficis en el treball resultant, beneficis personals, etc. Tenir més actors vinculats en un context de proximitat, confiança i compromís suposa més mobilització de recursos tangibles i intangibles.
- Democratització de prioritats. La presència de tots els actors suposa un procés de construcció de la realitat a través de les distintes realitats que prioritza democràticament les parcel·les d'intervenció que requereixen més atenció.
- Adaptació més ràpida a la realitat social. L'horitzontalitat de la xarxa i l'escassa burocràcia fan del treball en xarxa un model més àgil i dinàmic, capaç d'adaptar-se i respondre sense cap demora a les necessitats socials.
- Més coordinació i evitació de duplicitats i competències. Sovint podem comprovar com la descoordinació, les duplicitats de funcions i actuacions i les competències entre els diversos actors no sols entorpeixen i dificulten el desenvolupament d'un procés o treball, sinó que en redueixen considerablement l'eficàcia.
- Això suposa un canvi substancial en la comunicació entre els participants d'una activitat formativa en xarxa. Aquesta deixa de ser unidireccional i el possible acte comunicatiu que es crea trenca les barreres d'espai i temps i la comunicació passa a oferir les següents possibilitats, no excloents entre si: presencial / remota, privada / pública, personal / en grup, sincrònica / asincrònica, unidireccional / bidireccional. Els matisos que adquireix l'acte comunicatiu educatiu són molt abundants. A més, augmenten també les possibilitats d'aprendre fora del centre escolar i es potencia així la tasca educativa.
- l'entorn Moodle creat per cada projecte de zona permet l'accés a un increment considerable de la informació que es posa a disposició dels actors de la xarxa. Així, s'hi poden trobar la totalitat d'actes de les sessions, documents de distintes tipologies que els participants volen compartir (documents de centre, enllaços d'interès, normativa vigent...), així com també els materials proporcionats per diferents ponents sobre temàtiques de l'interès dels nodes de la xarxa.



- un altre dels avantatges de la formació seria definit per l'oportunitat que aquest tipus de formació ofereix per evidenciar o explicitar els coneixements que Nonaka (1995) defineix com a tàcits. El coneixement tàcit, segons aquest autor, és el que forma part de les experiències d'aprenentatge personal de cada individu i que, per tant, resulta complicat d'estructurar, emmagatzemar en repositoris i distribuir. Quan aquest coneixement és compartit pels individus, a través d'accions que afavoreixin aquesta possibilitat, a través de xarxes i eines adequades, s'estructura, s'emmagatzema i es distribueix i es converteix en explícit, amb la qual cosa adquireix la seva dimensió real de coneixement en tant que pot retornar de nou als seus emissors, de manera «enriquida» per les aportacions col·lectives.

#### 4. L'ANÀLISI DE LES XARXES CREADES

Com tot tipus de formació, les activitats formatives que fan servir el treball en xarxa requereixen també una revisió constant i periòdica que marqui els punts forts i febles de cada una de les xarxes creades.

A l'hora de caracteritzar-les, una eina analítica molt útil és la coneguda com a *visualització*, ja que permet analitzar les relacions de la xarxa existent, les seves estructures, el prototip que les caracteritza, etc., fins a poder interpretar les fortaleses i mancances de cada una. La visualització se sustenta en el grau de compliment que presenta la xarxa de tres criteris o dimensions de desenvolupament: *la diversitat, l'eficiència i l'estabilitat*. Si bé la dimensió de la diversitat es caracteritza principalment per propietats individuals (característiques dels participants o nodes), les dimensions de l'eficiència (amb els corresponents indicadors de multiplicitat, connectivitat i transitivitat) i l'estabilitat (analitzada a partir dels indicadors de l'associativitat, la fragmentarietat i la proximitat) descriuen els dos eixos de desenvolupament d'una xarxa: indiquen els «productes» de la xarxa, les relacions dels seus membres i la tipologia i caracterització d'aquestes.

Per exemple, a la figura 1 es pot veure representat gràficament un dels indicadors de l'eficiència d'una hipotètica xarxa de treball, la fragmentarietat, que es descriu com el percentatge d'actors a qui es pot o no es pot accedir a través de contactes directes o indirectes. En aquest cas, el percentatge de nodes que no

poden interrelacionar-se per mitjà de contactes directes o indirectes és massa elevat.

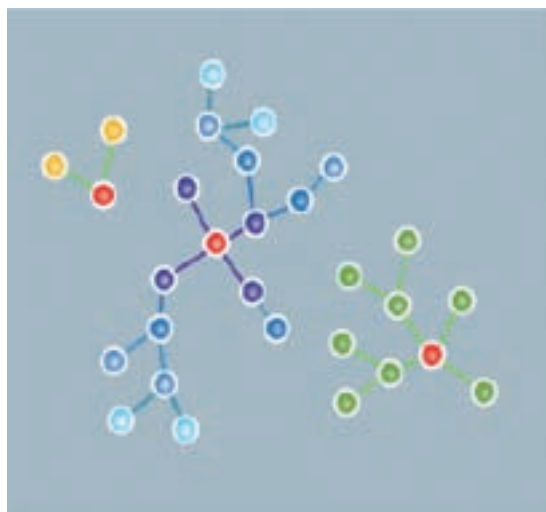


Figura 1. Indicadors de l'eficiència d'una hipotètica xarxa de treball.

A la figura 2 s'hi pot observar un dels indicadors de l'estabilitat, la multiplicitat, que caracteritza els diferents nivells de relació entre els nodes d'una xarxa. Aconseguir la interconnexió entre els diferents participants d'una xarxa n'augmenta exponencialment les possibilitats, enfront de les xarxes en les quals només un grup reduït dels participants té contacte directe amb tota la resta.

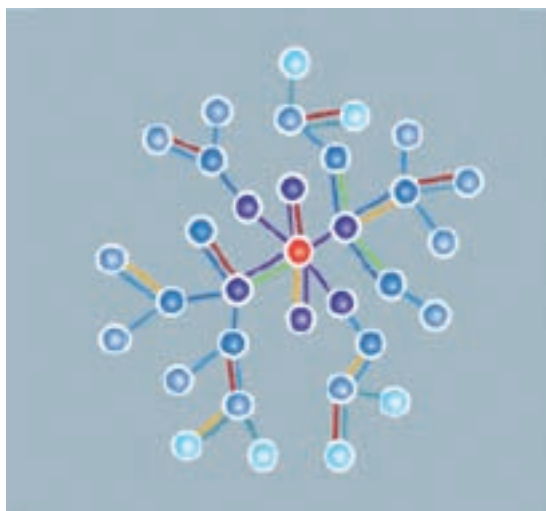


Figura 2. Indicadors d'estabilitat.

Tots aquests paràmetres es plasmen de forma efectiva i contínua en els projectes de formació de zona d'e-

quips directius. Aquest és un col·lectiu peculiar i amb una responsabilitat elevada, i la seva formació inicial com a docents no els ha preparat prou per a l'exercici de les responsabilitats inherents al càrrec. Per aquest fet, la formació permanent d'aquest col·lectiu ha de ser prioritzada en tot pla de formació.

Les principals característiques d'aquesta activitat formativa són les següents:

**DENOMINACIÓ:** projecte de zona: coordinació de centres, equips directius, cicles i departaments.

**MODALITAT:** modalitat mixta o semipresencial (*blended learning*). Es compon d'una fase presencial de 18 hores i una fase a distància de 6 hores que es desenvolupa a través de l'EVA Moodle del CEP de Palma.

**DESTINATARIS:** membres dels equips directius dels centres escolars d'una mateixa zona educativa (es tracta d'una activitat específica per a aquest col·lectiu).

**OBJECTIUS:**

- Facilitar la coordinació entre els diferents centres de la zona i el seu professorat.
- Conèixer i intercanviar experiències pedagògiques i organitzatives.
- Millorar la formació sobre temàtiques que siguin d'interès per als participants.
- Analitzar problemàtiques i aportar solucions que ajudin a la tasca docent.
- Ser punt de trobada amb el departament d'Inspecció Educativa.

**CONTINGUTS:** els continguts del curs vigent es determinen i concreten a la primera sessió. S'adapten, per tant, a la realitat i les necessitats vigents de cada curs escolar.

**PERIODICITAT:** a la primera sessió també es decideix el calendari de reunions. El calendari sol ser d'una reunió mensual durant els nou mesos del curs escolar, més l'assistència a les ponències externes que es planifiquen.

**LLOC DE REUNIÓ:** cada reunió es fa al centre escollit pels participants. El lloc sol variar a cada sessió per facilitar la rotació de rols entre els integrants del projecte.

**CONDICIONS DE CERTIFICACIÓ:** per obtenir el certificat, els participants han d'assistir al 80% de la fase presencial de l'activitat formativa. En la fase a distància, és necessària la realització de les activitats planificades a través de l'entorn Moodle.

**COORDINACIÓ INTERNA:** cada projecte de zona triarà un coordinador intern que serà l'encarregat de dur a terme les funcions pròpies de la coordinació d'aquesta activitat formativa.

**COORDINACIÓ I SEGUIMENT EXTERN:** el seguiment del projecte s'ha de coordinar entre la inspecció i l'assessoria responsable del projecte del CEP, sense descartar altres vies de col·laboració externes, com pot ser la participació de la UIB, preferentment.

Cada un dels sis projectes de formació de zona d'equips directius del CEP de Palma serveix de mostra de l'aplicació dels fonaments teòrics del treball i la formació en xarxa que s'han descrit amb anterioritat en aquest article. Així, per exemple, si apliquem de manera simplificada l'anàlisi que permet l'eina de la visualització, ens trobem amb dades objectives:

- per exemple, el Projecte de zona de Calvià és una clara mostra del compliment de l'indicador d'estabilitat: la seva durada és ja de 14 anys ininterromputs (els compresos entre els cursos escolars 1997-98 i 2010-2011), encara que l'activitat formativa a través de la qual s'estructurava ha rebut diferents denominacions (Seminaris de zona, amb anterioritat) durant aquests anys. Malgrat això, el seu eix central ha estat sempre el treball i formació en xarxa. El mateix ocorre amb el Projecte de la zona de Sóller, que compleix la vuitena edició consecutiva.
- l'associativitat es veu reforçada per l'assistència dels integrants dels projectes a ponències de l'interès de tots ells i dutes a terme per agents externs. Aquest fet evita l'endogàmia en la qual es pot caure a vegades, ja que permet la possibilitat d'injecció d'informació i entrades externes, per mitjà de la generació de nodes i associació en anells de coneixement, amb la qual cosa es formarien xar-

xes de xarxes i estructures imbricades i autoalimentades.

- seguint amb l'associativitat (dependència de les subxarxes creades respecte del centre de la xarxa: grau de correlació entre actors principals i secundaris, si n'hi ha), els projectes de formació de zona d'equips directius es converteixen en node principal d'altres subxarxes; arran d'ells es creen també anualment diferents projectes de formació de zona dirigits a professorat d'àrees o matèries específiques d'una mateixa zona o a col·lectius docents amb un mateix interès. Així, per exemple, s'han creat també projectes de formació de zona dirigits a professorat de llengua anglesa, mestres de l'etapa d'Infantil i especialistes d'Audició i Llenguatge, entre d'altres.
- l'indicador d'eficiència es fa palpable a través del desenvolupament de diferents iniciatives al llarg de l'existència de cada un dels diferents projectes de zona. Així, per exemple, s'ha dut a terme el següent:
  - la redacció d'un decàleg de convivència a la zona de Sóller, que s'ha aplicat a la totalitat de centres educatius d'aquesta zona.
  - la redacció en comú, també en aquesta mateixa zona, dels trets d'identitat que s'inclouen en els projectes educatius de cada un dels centres.
  - la creació d'una taula d'anàlisi comparativa de resultats de tots els alumnes que passen a cursar, procedents dels col·legis de Primària una vegada acabat sisè, els estudis a l'IES Guillem Colom Casanovas, al qual s'adscriuen els centres educatius de la zona de Sóller.
  - el disseny d'una bateria de proves finals d'etapa a la zona de Calvià.
  - l'edició de publicacions conjuntes entre els participants d'un mateix projecte.
  - el disseny d'un pla de lectura per propiciar la millora de la comprensió i velocitat lectora dels alumnes.
  - la unificació de documents de centre, com ara l'informe de trasllats d'alumnes, fulls d'absència de professorat, impresos de matrícula, taula de seguiment de resultats Primària-Secundària, etc.
  - l'acord sobre línies d'actuació conjuntes, respec-

tant alhora les peculiaritats de cada un dels centres.

- l'estudi del fracàs escolar en una determinada zona, comptant amb la col·laboració de l'ajuntament o els ajuntaments implicats.
- les visites d'alumnes de primer de l'ESO a alumnes que fan sisè de Primària en cada un dels centres adscrits a l'IES.
- l'organització d'una jornada de portes obertes de l'IES d'una zona a la qual poden acudir tots els alumnes que cursen sisè de Primària, acompanyats dels progenitors en cas que vulguin.

La transsitivitat, la connectivitat i la multiplicitat, tots ells indicadors de l'estabilitat, s'han potenciat a través de la Primera i la Segona Trobada de Projectes de formació de zona d'equips directius (cursos 2009-2010 i 2010-2011), organitzades per l'Assessoria de convivència i organització escolar del CEP de Palma, a les quals acudeixen els participants de tots els projectes del CEP de Palma. El principal objectiu és incidir en cada un dels indicadors esmentats i potenciar-los, i crear llaços d'unió i col·laboració entre les distintes xarxes formades al si dels projectes. Així es facilita una primera presa de contacte entre tots els nodes o actors de cada un dels projectes que pugui repercutir en una col·laboració contínua creada arran d'una col·laboració puntual. L'èxit d'aquestes trobades ens porta a la iniciativa de seguir convocant-les en anys successius.

Si ens centrem en els beneficis que hem atorgat a la formació en xarxa al principi d'aquest article, convindrem que n'hi ha molts que apareixen exemplificats en el desenvolupament dels projectes de formació de zona a què hem fet referència. Per exemple, en la democratització de prioritats i en la coordinació i evitació de duplicitats i competències es basa l'elecció, a la primera de les reunions que duen a terme les xarxes creades, dels continguts a tractar durant el curs vigent. A manera d'exemple, alguns dels continguts per als cursos 2009-2010 i 2010-2011 són els següents:

- Interpretació conjunta de les qüestions administratives pròpies dels centres educatius
- Competències bàsiques i la seva implementació, i per extensió, definició de les dimensions de les distintes competències, programacions didàctiques adaptades a les necessitats creades per a la seva introducció a les aules...

- Anàlisi de la coordinació entre els instituts d'Educació Secundària i els centres d'Educació Infantil i Primària adscrits, amb les propostes de millora consegüents.
- Comparació i anàlisi del casos de mala conducta d'alumnes entre EP i ESO.
- El PEC: objectius mínims i organització del centre.
- Gestibweb: Noves funcions. Informes d'avaluació.

## 5. CONCLUSIÓ

Els límits del treball en xarxa i de la formació en xarxa es troben només en la mateixa xarxa. Les possibilitats de la xarxa són infinites, i aquestes són i seran positives quan l'usuari individual les utilitzi per adquirir informació i generar aprenentatge i coneixements, és a dir, quan es mogui per autèntics interessos intel·lectuals, pel veritable desig de saber i d'entendre. I, sobretot, quan el coneixement generat quedi també a disposició d'altres usuaris.

Gestió del coneixement i capital intel·lectual són termes de moda, en boca de moltes persones de diversos àmbits socioeconòmics i culturals, que han donat lloc a rius de tinta en articles, llibres i conferències. Es tracta, de fet, d'una moda passatgera, un nou paradigma, una estratègia més...? O, al contrari, la seva gestió òptima permet aconseguir realment uns nivells de rendiment i satisfacció més alts? La veritat és que la millor forma d'obtenir resposta a les necessitats que es deriven de la creació de coneixement és una política formativa que aposti, de manera decidida i efectiva, per la creació d'una cultura organitzativa que fomenti l'intercanvi de coneixement a través d'una adequada formació contínua.

La societat del coneixement neix principalment de la producció i difusió del coneixement a través, generalment, dels nous mitjans i/o recursos tecnològics actuals, i per respondre a les necessitats formatives derivades d'aquesta situació s'ha de potenciar la formació del professorat de tots els nivells educatius. La modalitat en xarxa pot convertir-se en un instrument innovador per a la formació i el desenvolupament

professional docent. Encara que en una primera etapa de funcionament les xarxes serveixin principalment per a l'intercanvi d'informació, a poc a poc, gràcies a compartir informació i idees (i amb el treball de col·laboració), s'arribaran a aconseguir metes compartides a través de la implicació de la xarxa en la resolució de problemes, el desenvolupament de destreses, la compartició d'experiències... fins a la creació de nou coneixement. Resulta evident que l'aprenentatge en xarxes depèn no tant dels continguts informatius que circulen sinó de la connectivitat entre els nodes, que modifiquen diferenciadament el seu comportament a partir de la informació que circula. La connectivitat significa «relacions d'aprenentatge», i en la societat de l'aprenentatge aquestes es concreten en el treball, en les institucions educatives i en qual·sevol institució o comunitat en la qual es participa.

D'altra banda, amb el treball en xarxa s'afavoreix i propicia la capacitat de treballar en equip, tan en voga els darrers temps. Aquest tipus de treball permet que el docent tingui accés a noves fonts d'informació i adquireixi nous coneixements i estratègies metodològiques docents i/o d'investigació que en la majoria dels casos li seran útils tant per a la funció docent com per a la investigació, i fins i tot per al seu desenvolupament personal.

Lieberman i Grolnick (1998) entenen que «les xarxes constitueixen una forma d'implicar els professors en la direcció del seu propi aprenentatge; els permeten superar les limitacions dels seus rols institucionals, jerarquies i localització geogràfica; i els animen a treballar junts amb molta gent diferent. Els participants tenen l'oportunitat de créixer i desenvolupar-se en una comunitat professional que se centra en el seu propi creixement, proporcionant formes d'aprenentatge que tenen molt a veure amb les experiències professionals viscudes».

L'aplicació a modalitats formatives com els projectes de formació de zona d'equips directius suposa l'aprofitament de totes les qualitats i els beneficis que adornen aquest model de treball i formació. La metodologia del treball en xarxa és una manera efectiva de compartir coneixement, d'aprendre de l'experiència de l'altre, de treballar junts i de compartir recursos per aconseguir molt més que un efecte sumador: un efecte multiplicador.



## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Castillo Trigo, R. (2009). El trabajo en red. Reflexiones desde una experiencia. *Zerbitzuan*, 46, 149-162. Obtingut de:  
<http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/E1%20trabajo%20en%20red.pdf>
- Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. (2008). *Pla de formació permanent del professorat dels Illes Balears 2008-2012*. Palma: Autor.
- Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. (2009). *Programa de formació permanent del professorat curs 2009-2010*. Obtingut de:  
[http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/programa\\_0910.pdf](http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/programa_0910.pdf)
- Dorado Perea, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educar*, 37, 11-24. Obtingut de:  
<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/58018/68086>
- González Corrales, J. (2008). Programa de educación para la salud en las universidades populares de Extremadura: caminando hacia la creación de redes comunitarias. *Redes: Novedades*. Obtingut de:  
[http://revista-redes.rediris.es/webredes/novedades/redes\\_salud.pdf](http://revista-redes.rediris.es/webredes/novedades/redes_salud.pdf)
- Keating, D.P. (1988). Byrnes' reformulation of Piaget's formal operations: Is what's left what's right? *Developmental Review*, 8, 376-384.
- Lieberman, A.; & Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American Education. *Teachers College Record*, 98 (1), 7-46.
- Maura Reus, R. (2006). L'ús de les TIC a les nostres aules. CDL: *Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats de les Illes Balears*, 18, 17-21.
- Rizo García, M. (2005). Redes. Una aproximación al concepto, *III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales*. Guadalajara, México. Obtingut de:  
<http://www.cecaargentina.com.ar/documentosinteres/redes.pdf>
- Scholze, T. (2007). *COMNET project, competents for networking*.

Per citar aquest article:

Maura Reus, R. (2011). La formació en xarxa dels equips directius de centres escolars: noves maneres, noves oportunitats. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 301-309. Obtingut de:  
<http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art31.pdf>



## **El CEP com a espai de trobada i d'aprenentatge**

**El CEP como espacio de encuentro y aprendizaje**

**The CEP as a meeting space and place for learning**

**Sacramento López Martínez**, [slopez@dginnova.caib.es](mailto:slopez@dginnova.caib.es)

**Isabel Maria Serra Serra**, [iserra@dginnova.caib.es](mailto:iserra@dginnova.caib.es)

Assessores de formació del CEP d'Inca.

### **Resum**

El present article recull les impressions dels membres del Seminari d'Educació Infantil vers les funcions del CEP d'Inca com a espai de trobada i aprenentatge. En primer lloc, es desenvolupen conceptes teòrics en relació amb: la reflexió abans i després de l'acció educativa, l'apoderament en la presa de decisions en i sobre l'acció, i els canvis assimilats per a la pràctica docent. Seguidament, s'exposen les idees més representatives, les quals foren recollides mitjançant el plantejament de tres preguntes. Es conclou que aquest seminari ha aconseguit treballar a partir d'idees necessàries per a la millora educativa basades en: la interrogació, la investigació, el diàleg, la difusió i l'exigència.

### **Paraules clau**

Formació de professors, centre de formació del professorat, acció educativa, reflexió.

### **Resumen**

El presente artículo recoge las impresiones de los miembros del seminario de Educación Infantil respecto a las funciones del CEP de Inca como espacio de encuentro y aprendizaje. En primer lugar, se desarrollan conceptos teóricos en relación a: la reflexión antes y después de la acción educativa, el empoderamiento en la toma de decisiones en y sobre la acción, y los cambios asimilados para la práctica docente. Seguidamente, se exponen las ideas más representativas, las cuales fueron recogidas mediante el planteamiento de tres preguntas. Se concluye que este seminario ha conseguido trabajar a partir de ideas necesarias para la mejora educativa basadas en: la interrogación, la investigación, el diálogo, la difusión y la exigencia.

### **Palabras clave**

Formación de profesores, centro de formación del profesorado, acción educativa, reflexión.

## Abstract

This article contains the impressions of the participants in a seminar on early childhood education with respect to the functions of the CEP (in-service teacher training centre) in Inca as a meeting space and place for learning. First, it develops theoretical concepts in relation to: reflection before and after educational action, empowerment in decision making in and on actions and the changes in teaching practices

assimilated. The paper then describes the most representative ideas, which were collected by posing three questions. It concludes that this seminar successfully worked on the basis of ideas needed to improve education based on questioning, research, dialogue, dissemination and demands.

## Keywords

Teacher training, in-service teacher training centre, educational action, reflection.

## 1. INTRODUCCIÓ

El títol d'aquest article pretén establir un paral·lelisme entre el Seminari d'Educació Infantil que es realitza aquest curs escolar al Centre de Professorat d'Inca, «L'aula com a espai de trobades i d'aprenentatges», i la funció que exerceix el CEP davant els nous reptes educatius que se'ns presenten.

Volíem, doncs, esbrinar si l'espai del CEP pot afavorir aquestes dues claus: la trobada i l'aprenentatge, però també cal determinar de quin tipus de trobada i de quin tipus d'aprenentatge parlem. En el mateix moment que pensàrem en el títol d'aquest article vàrem decidir que les veus de les mestres que formen el seminari havien de ser d'alguna forma presents en el text definitiu. La manera que trobàrem més adient va ser emprar part del temps d'una de les sessions habituals i demanar-los permís per escriure el que pensaven sobre tres eixos que nosaltres proposàrem en el decurs d'una conversa tranquil·la i amable.

Les mestres col·laboraren amb molt bona disposició, i des d'aquí volem reiterar-los el nostre agraïment. El grup està format per una quinzena de mestres que tenen edats i itineraris personals i formatius diferents, una part ja assistia regularment a un altre seminari de matemàtiques que s'havia mantingut des de feia apro-

ximadament quatre cursos al CEP. Per tant, ja es coneixien i havien compartit processos formatius molt semblants. La resta han iniciat el seminari aquest curs i hem intentat acollir-les de la millor manera que hem sabut. Tanmateix el seminari que aquest curs es plantejava volia anar més enllà de les matemàtiques, ja que ens havíem adonat que a l'aula es treballaven tasques molt complexes, més enllà de la disciplina, i, per tant, calia obrir la mirada i analitzar les pràctiques amb un caire més transdisciplinari.<sup>1</sup>

Creiem que els seminaris CEP han de procurar crear un clima de confiança i de cooperació, que cal convidar les participants a expressar les seves idees, posant l'èmfasi en el fet que *totes* poden (l'assessora també, amb una relació simètrica) expressar la seva opinió i tenen el dret a ser escoltades. Per aconseguir aquest objectiu cal utilitzar eines que relaxin l'ambient per tal de facilitar l'expressió de sentiments, confidències, dubtes, neguits, elogis i, per suposat, valorar les aportacions.

## 2. EXPOSICIÓ TEÒRICA

Una eina fonamental del seminari és el diàleg com a actitud. Una actitud indispensable per emprendre la reflexió sobre quines són les pràctiques que es realitzen, com es duen a terme i per què es fan d'aquesta

1. En l'actualitat no es pot parlar de complexitat sense anomenar Edgar Morin: «Necessitem que es cristal·litzi i es radiqui un paradigma que permeti el coneixement complex» (1999); «Darrere del repte de la globalitat i de la complexitat se n'amaga un altre: el de l'expansió incontrolada del saber. (...) El coneixement només és coneixement en tant que organització, relació i contextualització d'informacions» (Morin, 2003, p. 17); «el desenvolupament de la capacitat de contextualitzar i globalitzar els coneixements esdevé un imperatiu educatiu. Treballar a l'aula des d'una perspectiva transdisciplinària es fa cada vegada més necessari» (Morin, 2003, p. 27).

manera i no d'una altra. D'aquesta manera, s'intenta trobar quina és la raó de ser d'aquestes pràctiques i se cerquen alternatives que les complementin o les substitueixin. El procés no és fàcil ni molt menys, és un procés que demana molt de les persones que formen el grup, oscil·la entre el present i el futur, entre la realitat analitzada i el futur desitjat però que encara no és tangible. Aquest fet pot crear certes pors, inseguretats i angoixa davant la incertesa. «En el coneixement hi ha tres tipus d'incertesa: el primer és cerebral: el coneixement és (...) traducció i reconstrucció, i per tant comporta risc d'error; el segon és físic: el coneixement dels fets és sempre tributari de la interpretació; el tercer és epistemològic: resulta de la crisi de veritat entre filosofia (...) i ciència (...). Conèixer i pensar no és arribar a una veritat absoluta; és dialogar amb la incertesa» (Morin, 2003, p. 72). Cal ser molt conscients que els moments de desànim i de crisi poden aparèixer en qualsevol moment.

Malgrat les dificultats, pensam que treballar des d'aquesta perspectiva és el que fa possible l'enriquiment personal i professional, i creiem que el motor bàsic és la comunicació: compartir coneixements, perspectives, experiències, dubtes i temors amb els altres. L'assessora té un paper d'acompanyament i de suport en tot el procés formatiu, fa propostes variades, intenta facilitar eines que indueixin a l'observació i a la reflexió sobre la pràctica, suggereix lectures i afavoreix espais diversos: presencials i en línia. Acompanya des de la interacció, procura propiciar que les necessitats emergeixin per fer-se visibles. Podem dir que el treball del seminari és una contínua recerca sobre la identitat docent que ha de passar necessàriament per l'anàlisi i la revisió individual, el subjecte fa la seva introspecció per tal de detectar possibles llacunes o incoherències en el seu discurs, discurs que ha de veure reflectit en la seva pràctica.

Intentam anar més enllà de la formació dels cursos, on és evident que també trobarem coneixements i teoria, i més enllà de la trobada i de l'intercanvi que, evidentment, també és imprescindible. En aquesta línia, el que cercam és el descobriment de la teoria implícita en l'acció i, en conseqüència, poder així re-

elaborar-la si trobam esquerdes en el discurs. De fet, Francesc Imbernón parla de desaprendre: "no és el mateix transmetre – ensenyar – normativitzar que compartir, ni actualitzar que reflexionar... no és el mateix explicar la meua teoria i la meua pràctica com a formador i formadora que ajudar a descobrir la teoria implícita en les pràctiques docents. La formació es mou sempre entre la dialèctica d'aprendre i desaprendre" (2007).<sup>2</sup>

Schön diu que la reflexió es pot donar abans i després de l'acció educativa i denomina aquesta pràctica «*reflexió sobre l'acció*». La mestra pot reflexionar així abans d'entrar a la seva aula, en el moment que pensa el que farà i com avaluarà el resultat de les seves accions. La reflexió també es pot plantejar durant l'acció educativa, possiblement és un procés més complex i més difícil d'analitzar, ser conscients d'allò que reorganitzam quan realitzam l'acció educativa és el que Schön anomena *reflexionar en l'acció*.

Ara bé, cal reconèixer que el terme reflexió<sup>3</sup> ha cobrat una gran extensió i ha arribat a ser d'ús obligat per a qualsevol corrent pedagògic o temàtica educativa. La conseqüència és que en la pràctica s'ha acabat convertint en un eslògan (Contreras, 2001, p. 99) que sovint ha quedat buit de contingut. Sembla, com diu Contreras, que hi ha hagut més difusió del terme que no una concepció concreta sobre aquest. Sovint trobam literatura sobre pràctiques docents que es denominen reflexives, però no tenen altres plantejaments que vagin més enllà de l'ús de la paraula o de pensar sobre la pràctica amb una mica d'especial dedicació, fins i tot podem trobar raonaments tècnics que es presenten com a pensament reflexiu però que no faciliten al docent la capacitat de decisió i d'intervenció (Contreras, *op. cit.*, p. 101).

Smyth planteja anar una passa més enllà i reclama una capacitat de deliberació moral sobre l'ensenyament. Es demana si es pot concebre la reflexió com un procés que incorpori la consciència sobre les implicacions socials, econòmiques i polítiques de la pràctica docent per poder així superar visions reduccionistes de la reflexió (Contreras, *op. cit.*, p. 102). Al-

2. Una definició de desaprendre que proposa Imbernón és: «procés individual o col·lectiu mitjançant el qual es desestima el coneixement obsolet i enganyós i s'inicia la recerca de nous significats i sentits» (Imbernón, 2007, p. 111).

3. Perrenoud escriu: «El adjectivo reflexivo se presta a confusiones. Toda práctica es reflexiva, en el doble sentido: en que el autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho. (...) Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica (...) una voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica de año en año» (2004, p. 137).

tres autors demanen que aquesta pràctica tingui també com a referència els ideals d'igualtat i justícia, reclamen en definitiva una ètica docent (Imbernón, 2011, p. 9). En paraules de Smyth podem parlar d'una perspectiva crítica; per aconseguir-la seria necessari anar més enllà del com (Contreras, *op. cit.*, p. 117) i preguntar-se quina hauria de ser l'educació realment valuosa i a quina finalitat respon.

Smyth anomena quatre fases en el procés reflexiu:

1. **DESCRIPCIÓ:** Quines són les meves pràctiques?

*Exemples que reflecteixin: regularitats / contradiccions / qui, què i quan?*

2. **INFORMACIÓ:** Quines teories s'expressen amb les meves pràctiques? Analitzar descripcions per identificar relacions entre els elements

3. **CONFRONTACIÓ:** Quines són les causes? Supòsits, valors, creences. D'on «vénen»? Quines pràctiques socials expressen? Què manté les meves teories? Què les limita?

4. **RECONSTRUCCIÓ:** Com podria canviar? Què podria fer de forma diferent? Què he de fer per introduir aquests canvis?...

Però tot procés reflexiu té unes característiques que podem resumir de la manera següent: no es tracta de pur pensament. Expressa una orientació cap a l'acció i es refereix a les relacions entre pensament i acció en les situacions en què ens trobem. El fet que hi hagi una part de la feina que és individual no vol dir que sigui una forma individualista de treball, ben al contrari, necessita la mirada de l'altre, la construcció social del coneixement i, finalment, podem dir que la reflexió no és neutral, té en compte valors, interessos, ideologia, i està inserida en una cultura.

Ara bé, parlar de reflexió també implica tenir en compte que no es pot fer la reflexió de manera mecànica, ni es tracta tan sols de contemplar tècniques creatives que donin idees millors, es tracta d'aconseguir una pràctica que ens doni *apoderament*, i per tant, ens atorgui poder prendre decisions *en i sobre l'acció*. Aquest *apoderament* ha de quedar consolidat en el docent per tal de facilitar-li un hàbit conscient que s'integri en el seu dia a dia.

L'*apoderament* també facilita veure la naturalesa de la dimensió ideològica que hi ha darrere les pràctiques, investigar la història i connectar-la amb les forces so-

cial que ens volen organitzar l'educació, així com les pressions socials i polítiques que hi ha darrere algunes reformes.

Hem de ser molt conscients, i creiem que així ho hem de compartir amb les participants al seminari per evitar frustracions, que el canvi en el professorat és complex i molt lent. És necessari que el docent visqui personalment el canvi i l'adapti a la seva realitat. És un canvi en la cultura professional. De fet, Imbernón afirma que «Tan sols quan el docent troba remei al seu problema es produeix un canvi en la pràctica educativa» (2007, p. 110).

Les mestres, amb tota la seva gratitud, ens deixen aquí les seves paraules, no estan transcrits amb total exactitud, ja que no es va enregistrar la sessió i preniem notes ràpidament, per tant, no es pot percebre el bon clima, l'alta participació, el diàleg que es va establir entre elles i entre elles i nosaltres. Al final ens vàrem fer una foto de grup per recordar aquest moment d'intercanvi d'opinions.

### 3. RECURS D'IMPRESSIONS

Creiem interessant destacar que en cap moment s'ha insistit a les sessions que s'intentava treballar des de la perspectiva de la *pràctica reflexiva*, sí que els objectius de reflexió individual i conjunta estaven explicitats des del primer dia, però no la teoria que avala aquest article, les seves paraules no estan en absolut condicionades per aquest fet. Tan sols vàrem fer tres preguntes per iniciar la conversa: Per què som aquí? Per què aquest seminari? Com us heu sentit fins ara en aquest espai de trobada? A partir d'aquí elles varen començar a interrelacionar les seves aportacions i una idea conduïa a l'altra.

Així doncs, deixam aquí les seves veus, com hem comentat abans, molt sintetitzades, ja que es fa difícil transcriure amb total fidelitat la conversa que vàrem tenir:

#### Per què som aquí?

*Per enriquir la nostra maleta personal i professional* (en una sessió anterior havíem emprat la metàfora de la maleta, que volia significar que cadascuna de nosaltres arriba al centre amb unes vivències i un itinerari personal, dels quals cal prendre consciència per poder avançar), *per canviar aspectes de l'aula, per compartir, per reflexionar, per aprendre a madurar com a persona, per en-*





Participants al seminari «L'aula com a espai de trobades i d'aprenentatges». CEP d'Inca, març de 2011.

*grescar-se, per seguir el procés de formació continuada al llarg de tota la vida, canviar idees, créixer personalment, un espai de conversa, de reflexió, si som aquí és perquè alguna cosa ens mou per dintre. Volem saber més, avançar..., espai d'intercanvi d'experiències, seminari per a mi és igual a espai de motivació, encara que en ocasions la desmotivació també hi és present, tenc bones expectatives, la importància de sentir-se membre d'un grup, ser protagonista..., és important sentir-se escoltat. Al CEP, i sobretot a la modalitat de seminari, es creen vincles amb la gent, amistats, intercanvis...*

### Per què aquest seminari?

*Valor molt positivament l'intercanvi d'experiències i visions diferents, el fet de trobar persones-guia de referència, el seminari com a espai de conversa, de confiança, de comprensió, d'escolta, de trobar amistat, d'il·lusió i de coneixement, ja que al centre no hi ha temps. Inconformisme. Ganes de canviar alguna cosa. Hi ha la confiança que serà possible, perquè creiem en el que es fa. Recerca de nous horitzons. Objectiu comú: anar més enllà. Convèncer els companys (alguns ja estan convençuts!) a poc a poc i amb les estratègies adequades. Aquí ens sentim escoltats. Espai amb persones que van pel mateix camí i que volen que continuï. Les diferents històries de persones que en saben més o ho han fet d'una altra manera ens ajuden a millorar. Il·lusió d'anar fent, aprendre dels errors i equivocacions sense por ni inseguretats. Aprendre dels altres i amb els altres és possible. Tenim el saber en les nostres mans.*

### Com us heu sentit?

*Bona experiència. M'agrada nodrir-me d'intercanvis, reflexions, maneres de pensar, d'il·lusionar-me, adquirir estra-*

*tègies. Incertesa. De vegades m'he sentit trista i impotent però sobretot el seminari motiva més que desmotiva. S'han complert les expectatives amb el seminari. És més fàcil un curs però em sent còmoda en un seminari. És important sentir-te part del grup, tot i que un grup massa nombrós tampoc no és adequat. Comprensió: em sent molt ben acollida. Si dius un doi és igual, es reconvertirà. El seminari ofereix la possibilitat de parlar i de demanar. És un espai de diàleg. El rol que desenvolupa l'assessora és molt important, es veu que se sent integrada en el grup, en forma part i s'hi sent especialment còmoda. Ens encoratja i ens ajuda a creure que el canvi i les solucions són a les nostres mans (apoderament). (L'assessora creu que els ofereix bons recursos, però també se sent responsable de carregar-les amb massa feina.) Importància del paper de l'assessor..., és vera que el seminari es crea gràcies als participants, però qualcú ha d'estirar el fil... Ens ajudam i donam força les unes a les altres, no fa falta la figura de l'expert, encara que ens agrada que vengui i sigui una ajuda que ens va bé en un moment puntual.*

### Algunes idees finals...

*El centre s'interessa per la manera com ha anat la sessió, tenim el compromís de transmetre el que fem al seminari a la resta del professorat per aplicar les estratègies i els recursos apresos. La feina realitzada al seminari no queda dins el CEP, ni dins la nostra aula..., es trasllada a l'escola, es comenta al claustre, se li passa la informació. A vegades sortim «revolucionades» i continuam el debat el dia següent al centre amb les altres companyes. El CEP també s'hauria de traslladar a les escoles...: un orientador, un guia, una persona de referència. Cal mantenir el CEP com a espai de trobades i d'aprenentatge!*



## 4. CONCLUSIÓ

Per finalitzar pensam que al seminari CEP, espai que nosaltres consideram de trobada i d'aprenentatge, hem aconseguit treballar a partir d'algunes de les idees que Santos Guerra planteja com a necessàries per a la millora educativa:

**Interrogar-se.** Treballam el pas d'un model basat en les certeses a un altre de basat en la incertesa. En lloc de rutina, inquietud.

**Investigar.** Creiem que la resposta que se cerca és el producte d'una indagació generosa i rigorosa. Quan un docent es pregunta alguna cosa i tracta de trobar-

hi respostes rigoroses ja està, d'alguna manera, investigant.

**Dialogar.** Hem facilitat estructures participatives que facin viable el diàleg.

**Millorar.** Compartim que la finalitat fonamental és precisament comprendre i millorar la pròpia pràctica.

**Difondre** els avenços entre altres professionals i ciutadans.

**Exigir** a qui correspongui, en funció de les necessitats detectades.

## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón F. (2011). Ética y formación docente. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 9.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Mèxic: UNESCO.

Morín, E. (2003). *Tenir el cap clar* (1a ed.). Barcelona: La campana.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Per citar aquest article:

López Martínez, S.; & Serra Serra, I. M. (2011). El CEP com a espai de trobada i aprenentatge. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 310-315.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art32.pdf>

## Necessitats o preferències?

Necesidades o preferencias?

Needs or preferences?

**Marina Ana Gasull Caules**, [mgasull@ceppalma.net](mailto:mgasull@ceppalma.net)

Assessora de formació del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut.

### Resum

Els mestres expressen les seves necessitats de formació i les seves preferències i els aspectes i els efectes de la formació que més valoren. La relació entre el nombre d'inscrits a les activitats de formació i el nombre de certificats emesos és un índex a tenir en compte a l'hora de prendre decisions als centres de formació permanent del professorat.

### Paraules clau

Formació contínua, formació de professors, necessitat de formació, centre de professors.

### Resumen

Los maestros expresan sus necesidades de formación y sus preferencias y los aspectos y los efectos de la formación que más valoran. La relación entre el número de inscritos en las actividades de formación y el número de certificados emitidos es un índice a tener en

cuenta a la hora de tomar decisiones en los centros de formación permanente del profesorado.

### Palabras clave

Formación continua, formación de profesores, necesidad de formación, centro de profesores.

### Abstract

In this paper, teachers express their training needs and preferences and the aspects and effects of training they value most. The relationship between the number of teachers enrolled in training activities and number of certificates issued is an index to be taken into account when making decisions in in-service continuing teacher training centres.

### Keywords

Continuing training, teacher training, training needs, in-service teaching centres.

## 1. INTRODUCCIÓ

El títol respon a un apropament a les activitats de formació permanent del professorat d'Educació infantil i primària dutes a terme al CEP de Palma Jaume Cañellas Mut als cursos 2006-2007, 2007-2008 i 2008-2009 centrats en dos binomis:

1. Les **NECESSITATS** i **PREFERÈNCIES** de formació expressades pel propi professorat en el procés de detecció i
2. els **ASPECTES** i els **EFFECTES** de la formació més ben valorats pels docents.

Si aquestes dades les conjugam amb les modalitats de formació preferides pels docents i que ofereixen la possibilitat d'aprofitar aquesta motivació intrínseca cal demanar-nos com a assessors de formació per les causes que originen l'èxit d'unes i la baixa acceptació d'altres i si convé dur a terme alguna actuació per potenciar aquestes darreres o pel contrari redirigir els esforços.

NECESSITATS DE FORMACIÓ DETECTADES A EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA AL CEP DE PALMA <sup>1</sup>	TEMÀTIQUES DE FORMACIÓ PREFERENTS <sup>2</sup>
Actualització d'aspectes metodològics de les àrees. TIC. Convivència. CB i actualització didàctica i curricular. Resolució i mediació de conflictes. Atenció a la diversitat. Organització de centres. Educació per a la salut. Planificació de les llengües al centre. Educació intercultural. Coordinació didàctica.	Resolució de conflictes. Formació de la pròpia matèria. Aplicació de les TIC. Atenció a la diversitat. Metodologia i organització d'aula. Educació en valors. Orientació i tutoria. Interculturalitat i compensació educ. Avaluació. Cultura pròpia. Projecte de centre. Tractament de llengües. Legislació. Funció directiva.

Taula 1. Detecció de necessitats formatives i preferències de temàtiques de formació al CEP de Palma Jaume Cañellas Mut.

La primera observació és que necessitats i preferències corren paral·lelament, excepció feta de la necessitat d'Educació per a la salut (de tots els membres de la comunitat educativa) que no té correlat entre les preferències expressades pels docents.

Entre les darreres preferències esta la Legislació, que pens que és un tema cabdal i alhora bastant descuidat pels docents que duim temps en exercici, per l'absoluta necessitat de prioritzar temes més directament relacionats amb la feina del dia a dia dins l'aula i perquè no dir-ho per la força de la inèrcia de la nostra pràctica diària.

ASPECTES DE LA FORMACIÓ MÉS BEN VALORATS PELS DOCENTS <sup>3</sup>	EFFECTES DE LA FORMACIÓ MÉS VALORATS PELS DOCENTS <sup>4</sup>
Capacitat dels ponents. Certificació. Documentació. Metodologia. Disseny de les activitats Suficiència de places. Suficiència de l'oferta.	Canvis en la intervenció docent. Relació amb els alumnes. Organització dels continguts. La pròpia actitud com a docents. Avaluació. Participació en activitats formatives. Treball en equip al centre.

Taula 2. Aspectes i efectes de la formació més valorats pels docents.

Sens dubte, la capacitat, el prestigi, i la competència comunicativa i interpersonal dels ponents és cabdal. Voldria enllaçar aquest aspecte amb la reflexió sobre la quantitat d'activitats de formació a oferir per cada assessoria i a nivell general del CEP. Els altres aspectes on pot incidir més el treball de l'assessor/a és en la qualitat/quantitat de la documentació que és pot posar a l'abast i en la manera més còmoda i pràctica, així com en el disseny de l'activitat i en la metodologia. Tots tres aspectes en estreta negociació/col·laboració amb els ponents a càrrec de cada activitat .

1. Dades extretes de l'Informe de detecció de necessitats formatives del professorat. SFPP 22/04/2008, pàg. 7.
2. Dades extretes de l'Informe de detecció de necessitats formatives del professorat. SFPP 22/04/2008, pàg. 4.
3. Dades extretes de l'Informe de detecció de necessitats formatives del professorat. SFPP 22/04/2008, pàg. 4.
4. Dades extretes de l'Informe de detecció de necessitats formatives del professorat. SFPP 22/04/2008, pàg. 4.

MODALITATS DE FORMACIÓ PREFERIDES PEL PROFESSORAT <sup>5</sup>	RELACIÓ INSCRITS/CERTIFICATS <sup>6</sup> mitjana 06-07, 07-08 i 08-09 * dades del curs 2008-2009 ** dades de cursos 06-07/07-08	Tendència punts del %
PIP	Grups de treball .....100 % *	
Formació a centre	Formació a centres .....88'23%	<b>-6'99</b>
Cursos de curta durada	Seminaris de zona .....85'62% *	
Formació als centres	PIP .....81'11% *	
Blended learning	I. d'experiències .....78 '52% *	
Cursos de llarga durada	Jornades .....67'28%	<b>-1'40</b>
(baixa acceptació)	Seminaris .....64'25%	<b>-7'46</b>
	Conferències .....55'59% **	
	Cursos .....51'16%	<b>+0'10</b>
	T. pedagògiques .....43'54% *	

Taula 3. Percentatges d'inscrits a les modalitats formatives i nombre de certificacions emeses.

És interessant la valoració quantitativa global del programa anual d'activitats mitjançant una comparativa dels 3 darrers cursos, que es fa a final del curs 2008-2009 al CEP de Palma<sup>7</sup>. Analitzant les dades i calculant cada curs acadèmic la proporció entre el nombre d'inscrits a cadascuna de les modalitats i el nombre de certificacions fa pensar:

- El nombre d'inscrits a determinades modalitats (cursos, jornades i formació a centres) augmenta d'any en any. Però, la proporció d'inscrits que obtén la certificació resta més o menys constant, o amb lleugera tendència a la baixa. Això, com a mínim, ens indica que l'interès que van despertar inicialment i que va dur als mestres a inscriure's no es va mantenir una vegada iniciada l'activitat o que no consten les dades dels inscrits realment admesos i per tant la minva és més moderada. De totes maneres, per a l'avaluació seria interessant mirar d'esbrinar els motius d'aquest fet.
- La perspectiva dels 3 anys mostra una evolució de les preferències per modalitats diferent a les que presentava l'informe de detecció. Les que encapçalaven el nombre de certificacions, és a dir, que han mantingut l'interès que despertaren inicialment i

que va dur al professorat a inscriure's són les que majoritàriament sorgeixen dels propis interessos dels docents. Això ens encamina especialment a la tasca d'acompanyament per damunt de l'assessorament.

- Relacionant el nombre d'activitats formatives i els certificats emesos, la proporció es manté pràcticament estable de curs en curs. Tal vegada hauria que replantejar-se si és útil/rendible pedagògicament, des del punt de vista de la posterior aplicabilitat a l'aula, i oferir un ventall tan nombrós d'activitats i temàticament tan ample, o bé seria més encertat centrar-se més en una línia formativa més específica i de més aprofundiment que tingués potencialment una incidència més directa en la transformació de la pràctica docent.

## 2. CONCLUSIÓ

Seria interessant fer una ampliació i actualització del present anàlisi en acabar aquest curs 2010-2011. Una aproximació i anàlisi més exacta de les qüestions esmentades serà possible gràcies a les noves aplicacions informàtiques i estadístiques amb les que comptam actualment.

5. Dades extretes de l'Informe de detecció de necessitats formatives del professorat. SFPP 22/04/2008, pàg. 3.

6. Dades calculades segons les aportades per la Memòria del curs 2008-2009 del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, pàg. 50.

7. Dades extretes de la Memòria del curs 2008-2009 del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, pàg. 50.

### 3. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CEP de Palma Jaume Cañelles Mut. (2009). *Memòria del curs 2008-2009. Informe de detecció de necessitats formatives del professorat*. SFPP 22/04/2008.

Per citar aquest article:

Gasull Caules, M. A. (2011). Necessitats o preferències? *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 316-319. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art33.pdf>



## Formació tecnològica del professorat

Formación tecnológica del profesorado

Training technology teachers

**Enric Torres Barchino**, [etdisseny@yahoo.es](mailto:etdisseny@yahoo.es)

Professor de Tecnologia de l'IES 25 d'abril, Alfafar (València).

Professor a l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria del Disseny de la Universitat Politècnica de València.

**Ester Micó Amigo**, [amesmi@yahoo.es](mailto:amesmi@yahoo.es)

Professora de Tecnologia de l'IES Son Ferrer, Calvià.

Professora del Màster de Formació del Professorat de la UIB.

### Resum

L'article tracta de les actuacions òptimes per al desenvolupament formatiu del professorat de Tecnologies de secundària obligatòria i del batxillerat de Ciències i Tecnologia. Els autors de l'article aposten perquè a llarg termini es plantegi un pla d'actuació en què estiguen involucrades com a eines de renovació pedagògica tant les institucions educatives com el professorat implicat. L'article es fonamenta en l'anàlisi de les directrius i recomanacions de la UNESCO, la UE, el MEC, les universitats i els centres de Formació del Professorat.

Es convida la comunitat educativa a la reflexió per canalitzar les sinergies que suposen la formació del professorat, la motivació de l'alumnat, les sortides professionals i el finançament dels recursos educatius. Cal adaptar la realitat educativa al nou entorn socioeconòmic, ja que la cultura tecnològica és una de les

claus de la innovació, l'enginy i la creativitat de les societats del segle XXI.

### Paraules clau

Formació de professors, noves tecnologies, innovació educativa, renovació pedagògica.

### Resumen

El artículo trata de las actuaciones óptimas para el desarrollo formativo del profesorado de Tecnologías de secundaria obligatoria y del bachillerato de Ciencias y Tecnología. Los autores del artículo apuestan por que a largo plazo se plantee un plan de actuación en que estén involucradas como herramientas de renovación pedagógica tanto las instituciones educativas como el profesorado implicado. El artículo se fundamenta en el análisis de las directrices y recomendaciones de la UNESCO, la UE, el MEC, las uni-

versidades y los centros de Formación del Profesorado.

Se invita a la comunidad educativa a la reflexión para canalizar las sinergias que suponen la formación del profesorado, la motivación del alumnado, las salidas profesionales y la financiación de los recursos educativos. Hay que adaptar la realidad educativa al nuevo entorno socioeconómico, ya que la cultura tecnológica es una de las claves de la innovación, el ingenio y la creatividad de las sociedades del siglo XXI.

### Palabras clave

Formación de profesores, nuevas tecnologías, innovación educativa, renovación pedagógica.

### Abstract

The article addresses the best way to train teachers of technology in compulsory secondary education and

the science and technology baccalaureate. The authors endorse the long-term consideration of an action plan in which both educational institutions and teaching staff are involved as innovative educational tools. The article is based on the analysis of guidelines and recommendations by UNESCO, the EU, the Ministry of Education, universities and in-service teacher training centres.

The educational community is invited to reflect in order to channel the synergies involved in teacher training, student motivation, careers and funding educational resources. Education today must adapt to the new socioeconomic environment, since technological culture is one of the keys to innovation, ingenuity and creativity in twenty-first-century societies.

### Keywords

Teacher training, new technologies, educational innovation, educational reform.

## 1. PER QUÈ MÉS FORMACIÓ EN TECNOLOGIES ?

És una constatació veure com l'educació secundària obligatòria (ESO) i postobligatòria del batxillerat de Ciències i Tecnologia (BCT) està deixant darrere seu un llast de problemes que, sobretot, als ensenyants ens preocupa per diverses raons: elevat fracàs escolar a l'ESO, duplicitat de continguts en algunes matèries, currículums desproporcionats, inadequada formació per a l'alumnat que s'integrarà al món laboral, absència d'actituds que potencien la creativitat, la innovació, l'enginy, etc.

A gran trets, el professorat constata com el treball desenvolupat a les aules queda diluït o poc valorat quan es compara amb la realitat social que envolta el món acadèmic. En el cas dels coneixements de ciència i tecnologia que els alumnes han d'assolir, són cada vegada més necessaris perquè puguin comprendre les claus del funcionament de la societat del segle XXI i evitar en la mesura del possible que siguin consumi-

dors d'informació, per passar a ser productors de coneixements.

Per conduir aquesta situació, i des de la perspectiva del professorat de Tecnologia, ens qüestionem si els coneixements sobre CiT que posseeix el professorat i el nivell de coneixements adquirits pels estudiants de secundària, són els adequats per a la nova societat denominada del coneixement *vs.* de la innovació i de la creativitat.

En primer lloc, hem de fer una reflexió respecte de la concepció que el professorat de Tecnologia té quant a l'àrea de coneixements de Tecnologia. En general, partim de la nostra pròpia concepció i de l'experiència per tal de realitzar aquesta descripció. Els autors considerem necessària la motivació i dinamització d'aquest col·lectiu tan valuós perquè aporta cultura tecnològica als alumnes i futurs ciutadans.

En segon lloc, no sempre es concep la tecnologia en el seu medi natural i tècnic pel que fa a la física aplicada, sinó que s'associa a altres concepcions llunya-

nes de la seva naturalesa intrínseca i de la seva realitat. Aquesta visió és molt important aclarir-la tant pel que fa a la formació de l'alumnat com a la formació del professorat.

En tercer lloc, el professorat de Tecnologia té un repte davant molt important: intentar que la formació tècnica, tecnològica i professional siga una eina de renovació pedagògica dins del context que suposen els nous escenaris contextualitzats per les TIC. Encara més: la formació en tecnologies té un caràcter prope-  
dèutic i prepara l'alumnat per afrontar els reptes del món laboral, ja que recolza les competències més rellevants facilitadores de la seva inserció com a treballadors i treballadores, prepara i fomenta els aprenentatges significatius destacats en gran part dels cicles formatius i possibilita l'enllaç amb els estudis universitaris de les diferents enginyeries i arquitectura.

Sovint observem el debat que es produeix quan parlem de la formació rebuda pel professorat, tant a l'etapa inicial com al llarg de la seua vida professional. És també conegut que una part del professorat només transmet coneixements, i que per ensenyar coneixements d'una matèria no és suficient amb la mera transmissió, sinó que s'ha de disposar de diverses estratègies i recursos per provocar un vertader aprenentatge significatiu i competencial.

Possiblement, la formació inicial i contínua rebuda pel professorat ha estat més aviat de tipus acadèmicista i s'ha descuidat, per exemple, la reflexió en l'acció, l'estimulació del talent, l'autonomia personal i dels processos per generar innovació. Per aquest motiu, proposem que la formació del professorat estiga lligada a processos de compromís, és a dir, saber compartir els recursos disponibles, així com al fet de coordinar l'oferta formativa amb les necessitats actuals.

L'activitat tècnica és innata a les inquietuds, a l'enginy, a l'actitud observadora, a la creació, a la innovació, etc., dels éssers humans, però amb les característiques innates de les persones no n'hi ha prou per incrementar el seu desenvolupament. És necessari utilitzar coneixements, mètodes i estratègies de vegades provinents d'altres àrees del coneixement, sobretot pel que fa a l'àrea científica i matemàtica.

Per exemple, segons com s'estructura i s'organitza la societat, les persones maduren vivències i coneixements, per tant, és possible aconseguir el benestar de

tothom. Actualment i cada vegada més, la tecnologia forma part del sector estratègic d'un país, de manera que habitualment és present en els moments més crítics de les societats. També a la tecnologia s'hi associa l'aplicabilitat de la ciència, amb què es relaciona sota el concepte de *tecnociència*, i ambdues contribueixen mútuament a desenvolupar o agreujar més encara els aspectes més contraposats de la lucidesa del pensament humà. És a dir, la *tecnociència* en potencia tant els aspectes positius com els negatius, perversos i insolidaris.

La formació dels ciutadans requereix actualment una atenció específica en l'adquisició dels coneixements necessaris per prendre decisions sobre l'ús d'objectes i processos tecnològics, la resolució de problemes que s'hi relacionen i, en definitiva, la utilització dels diferents materials, processos i objectes tecnològics per augmentar la capacitat d'actuar sobre l'entorn i millorar la qualitat de vida.

Una de les característiques essencials de l'activitat tecnològica és el seu caràcter integrador de diferents disciplines. Aquesta activitat requereix la conjugació de diferents elements que provenen del coneixement científic i de la seua aplicació tècnica, però també del caràcter econòmic, estètic, funcional, etc., que de manera integrada i metòdica s'aplica sobre l'entorn material.

L'educació tecnològica aporta entitat a les diferents competències bàsiques indicades a la figura 1. És una àrea que permet treballar les competències bàsiques en la seva totalitat, ja que potencia la comunicació lingüística als entorns digitals, la sociabilitat i la competència ciutadana, reflectida en la preocupació existent a la nostra societat pel que fa al desenvolupament social de la tecnologia.

La competència d'aprendre a aprendre i la d'autonomia i iniciativa personal entre d'altres, construeixen en l'alumnat el seu propi aprenentatge de tots els blocs de continguts d'una forma responsable, organitzada, autònoma, procedimental i reflexiva. La metodologia de projectes és l'eix vertebrador de l'àrea, ja que està basada en projectes, en l'enginy i la creativitat treballats mitjançant la competència artística i cultural, d'expressió gràfica i interès cultural, que perfila l'àrea de forma tangencial, així com l'evidència de la competència matemàtica i d'interacció amb el medi físic intrínseca a gran part dels blocs de continguts de l'àrea de Tecnologies.

Així mateix, és una àrea que ens permet fomentar el treball cooperatiu entre els alumnes i les alumnes a l'aula taller i a l'aula d'informàtica, atesa la seva particular agrupació en equips de treball amb rols ben definits. L'aprenentatge cooperatiu motiva moltíssim el nostre alumnat i permet establir una bona relació entre els participants, amb l'objectiu comú d'integrar i canalitzar sinergies. Aquesta metodologia de projectes és un reflex de la participació, formació i col·laboració que ha d'existir entre el professorat de Tecnologies, que també marca un objectiu comú: la cultura tecnològica.

## 2. LA DIVERSITAT DE CONTINGUTS

La diversitat de continguts que l'educació tecnològica ofereix a la formació de l'alumnat dona una àmplia visió del fet tecnològic, de manera que permet aprofundir en cadascun dels nivells educatius de l'ESO i del BCT, tal com s'observa a la figura 1.

En el cas de la matèria de Tecnologia Industrial del BCT, queda molt directament relacionada amb el món industrial, ja que és un sector productiu que genera activitat laboral i, per tant, és una part de l'entramat econòmic, de supervivència i qualitat de vida d'un país. És per això que els continguts de la matèria oscil·len entre *els processos i els productes de la tecnologia, els materials i els processos de fabricació de béns, els recursos energètics i els elements de màquines, circuits i sistemes* (Decret 82/2008).

Altres temàtiques, com les TIC i Internet, són els nous reptes de l'ensenyament virtual. Els continguts curriculars són molt variats, com per exemple les energies, l'electricitat i l'electrònica, mecanismes, robòtica, pneumàtica etc, de vital importància a la nostra societat, així com l'expressió gràfica, present a tots els nivells curriculars. Aquestes són, entre altres, temàtiques que s'han de tractar i aprofundir des de l'àrea de Tecnologia i, en conseqüència, recursos en la formació dels tecnòlegs i tecnòlogues.



Figura 1. Les competències bàsiques.

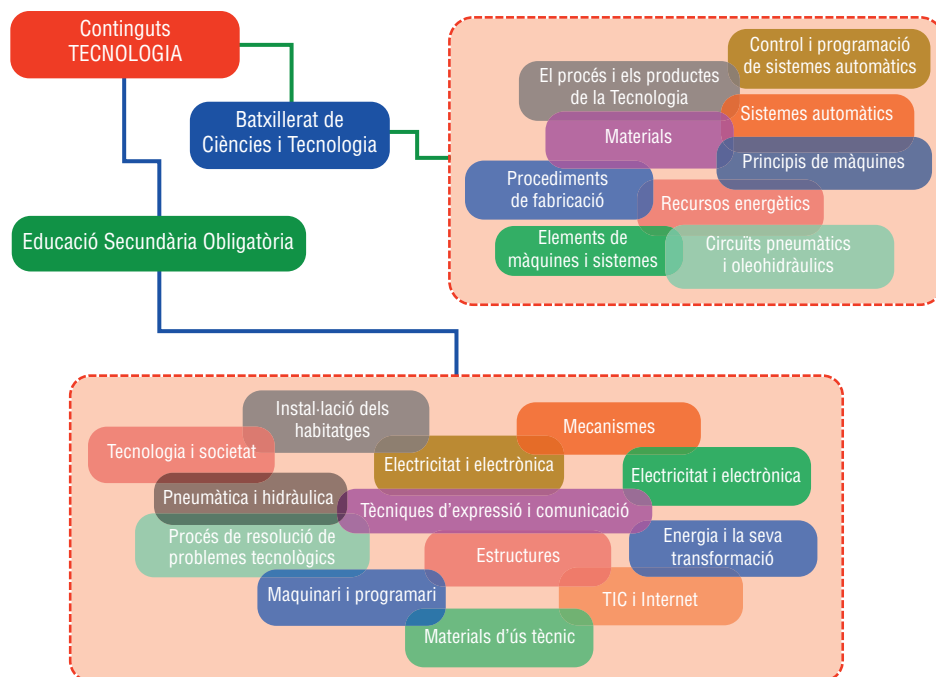


Figura 2. Blocs de continguts de Tecnologia.

La matèria de Tecnologia Industrial contempla dos aspectes importants: el treball teòric i el pràctic, el tractament *tecnològic* i el *tècnic* a través, fonamentalment, de la metodologia de projectes. La manera de concretar l'activitat tecnològica a l'aula serà per mitjà del disseny, simulació, construcció i verificació del funcionament dels projectes amb la participació de l'alumnat.

Quant a les diferents metodologies d'ensenyament i d'aprenentatge que se solen utilitzar en Tecnologia, de les quals destaquem les metodologies basades en la *resolució de problemes tecnològics*, en els *models culturals* i en l'*estudi de casos integrats en CTS*, la *recerca de solucions*, a través de *saber pensar i actuar amb creativitat*, la *metodologia de projectes* i la *d'anàlisi d'objectes i sistemes*, és probablement el *mètode de projectes* que és més conegut.

Mitjançant el mètode de projectes es cerca d'enfrontar l'alumne amb situacions que li permeten comprendre i aplicar allò que aprèn com una eina per resoldre problemes o proposar millores en l'entorn on es desenvolupen. Per tant, es tracta de passar de l'abstracció a la concreció, del general al particular.

Pel que fa al *mètode d'anàlisi d'objectes i sistemes*, permet a l'alumne identificar quins són els elements principals, respecte dels secundaris, dels artefactes, alhora que el dota d'un conjunt de procediments, d'actituds i de valors associats a l'exercici de la capacitat d'anàlisi, transferible a altres camps d'aplicació. Es tracta d'un mètode complementari al de projectes, ja que es passa de la concreció a l'abstracció, del particular al general (vegeu figura 3). Totes aquestes metodologies ajuden l'alumnat a reflexionar, investigar, construir i crear, així com a desenvolupar l'enginy, principals axiomes en el món de l'Enginyeria.

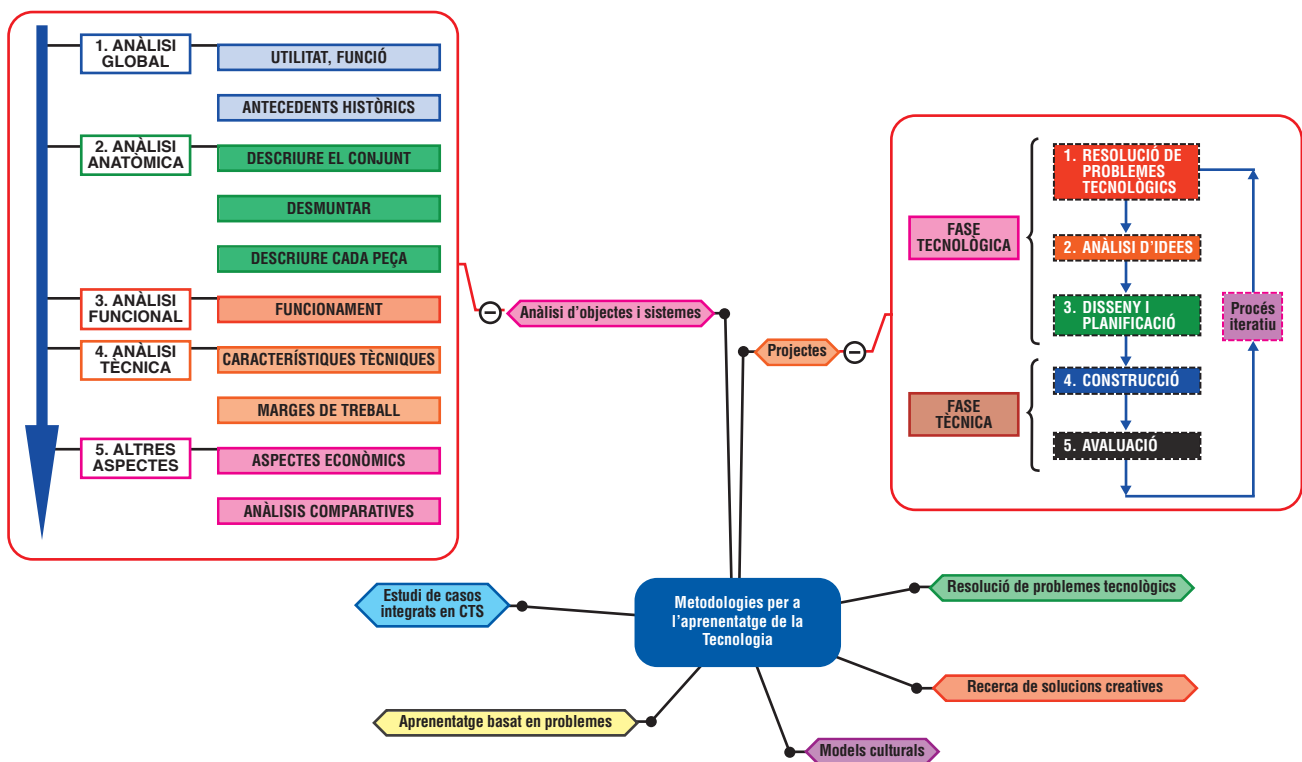


Figura 3. Metodologies per a l'aprenentatge de la Tecnologia.



### 3. VISIÓ RETROSPECTIVA

Una de les carències del nostre sistema educatiu, sobretot universitari, consisteix en la poca relació que de vegades vincula el món de la investigació amb l'empresa.

La marca I+D+i no s'improvisa i representa un esforç de considerables proporcions, sobretot econòmiques, ja que els països amb una visió prospectiva valoren aquest «valor afegit» que s'incorpora als productes i als plantejaments empresarials.

Un exemple: a França ja al Lycée els alumnes de batxillerat tenen un contacte directe amb les necessitats del sector empresarial, siga per dissenyar, per analitzar o per crear nous prototipus, de manera que els alumnes puguen desenvolupar una primera investigació d'utilitat real. Aquest tipus d'experiència, és motivadora perquè l'alumnat coneix l'entorn empresarial, els programaris, la gestió, etc., i també l'empresa surt beneficiada amb aquesta experiència. Alguns dels alumnes participants realitzen a posteriori pràctiques a la mateixa empresa.

La modificació de la Llei orgànica 3/1980, 22 abril, del Consell d'Estat, va establir que «les universitats i les administracions educatives, en l'àmbit de les seves competències, promouran la generació d'entorns integrats d'educació superior, on es desenvolupin nous models de relacions entre el teixit productiu, la universitat, la formació professional i els organismes integrats, amb la finalitat de crear innovació científica i empresarial».

Nathan Rosenberg, professor de la Universitat de Stanford, destaca en una entrevista feta el 2005 el següent: «Espanya patirà molt si no comença a innovar», perquè «la Unió Europea, en conjunt, inverteix tan sols un 1,3% del seu PIB en educació superior, contra un 2,3% que hi inverteixen els Estats Units, dades del tot significatives.»

El professor Rosenberg afegeix: «Vosaltres ja no podeu explotar la mà d'obra barata. Sense nous productes per implantar en processos industrials, tindreu problemes. La innovació i la tecnologia són fonts de riquesa a llarg termini, però per fomentar-les s'ha de començar des de les bases de l'educació tecnològica.»

L'informe del Consell d'Educació Europeu (14 de febrer de 2001) va incloure tres objectius per millorar

els sistemes educatius i la formació:

Objectiu 1: Millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i de formació.

Objectiu 2: Facilitar l'accés de tothom a l'educació i la formació.

Objectiu 3: Obrir l'educació i la formació a un món més ampli.

### 4. VISIÓ PROSPECTIVA

És important tenir una visió a llarg termini de l'educació i de la formació del professorat, de manera que ens permeta adequar els objectius a la realitat que ens envolta. La Unió Europea va proposar aconseguir una sèrie d'objectius en educació i formació a l'Estratègia de Lisboa 2010. Proposava el següent:

- Reduir els indicadors d'abandonament escolar fins a un 10%
- Arribar a un 85% de persones que completen l'ensenyança secundària superior
- Reduir un 20% el nombre d'alumnes amb dificultats de comprensió lectora
- Que almenys un 12,5% dels adults participen en la formació contínua
- Augmentar un 15% el nombre de llicenciats en carreres de ciència i tecnologia

En aquesta mateixa direcció apunten les recomanacions de la UNESCO i l'OIT sobre l'ensenyament i la formació tècnica i professional al segle XXI (París, 2003): «atesa la necessitat d'establir noves relacions entre l'educació, el món del treball i la comunitat en general, l'ensenyament tècnic i professional hauria de formar part d'un sistema d'aprenentatge al llarg de tota la vida, adaptat a les necessitats de cada país i al progrés tecnològic mundial. Aquest sistema hauria de procurar abolir les barreres entre l'ensenyament i el món del treball i entre l'escola i la societat.»

També és molt important l'adequada orientació educativa de l'alumnat de segon cicle d'ESO, ja que ha de triar un itinerari a quart d'ESO, o bé en acabar una etapa com la de quart d'ESO, ha de ser conscient del gran ventall de possibilitats al seu abast. Moltes vega-

des, aquesta tria es fa sense conèixer adequadament totes les sortides professionals vinculades amb cadascun dels camps del coneixement.

Ens sorprèn el desconeixement existent respecte a l'abast i extensió del camp de coneixements de la Tecnologia, així com de les seves aplicacions i diversitat i la demanda de les seves sortides professionals. Per això és tan important l'itinerari i el lligam de matèries que han d'acompanyar-la (matemàtiques per a enginyeria, física i química, informàtica a l'ESO i mecànica, electrotècnia i dibuix al batxillerat). Potser es tracta simplement de desconeixement, per això cal fer-ne una merescuda publicitat i difusió.

Els recursos i materials didàctics també són força importants, atesa la gran diversitat d'aplicacions, metodologies i continguts (pneumàtica, electrònica, robòtica, electricitat, mecànica, etc.) de l'àrea, però no sempre són imprescindibles per al desenvolupament d'aquesta àrea. Partim de la premissa que més val tenir tecnologia que no tindre'n i forçar l'enginy i la creativitat propis de la seva naturalesa.

En definitiva, pensem que des de l'educació queda tot un espectre de possibilitats per millorar i adequar la Tecnologia, més enllà del discurs oficial que suposen els currículums i els plans de formació institucional. Ara bé, sense un compromís rigorós dels diversos actors que componen l'entramat educatiu (administració, professorat, alumnat, pares i mares, empreses, etc.) i que de manera organitzada aposten pels reptes del segle XXI, ens podem trobar davant d'un escenari

que poc tindrà a veure amb les demandes d'una societat en constants canvis (vegeu figura 4).

### 5. CONCLUSIONS

Considerem que l'educació tecnològica hauria de potenciar-se a partir d'edats primerenques, fins i tot des de primària, ja que és una àrea de coneixements amb elements creatius, idònia per reforçar les competències del currículum amb tasques significatives en les quals intervé el *saber pensar* i el *saber fer* d'una manera integrada. En aquesta línia d'argumentacions, considerem que la formació del professorat de Tecnologia ha de permetre experimentar i innovar en el seu discurs pedagògic i tècnic.

Considerem el fet d'unificar esforços entre el col·lectiu de Tecnologia i les administracions educatives per formar, integrar i impartir aquests coneixements mitjançant les tecnologies per impregnar les ciències del món contemporani amb la cultura tecnològica.

Constatem que si a nivell empresarial, pretendre passar d'una economia basada en el *taulell* a una altra basada en el *coneixement*, és pràcticament inviable si no s'inclou innovació en els processos. Amb aquesta idea, es podria generalitzar al sistema educatiu, on la tecnologia ens dona la clau per iniciar aquest camí, a més de constituir els fonaments i el *valor afegit* que caracteritza a un sistema innovador.

Pel que fa a la cultura tecnològica, considerem que tothom ha d'assolir-la, no tan sols els professorat de

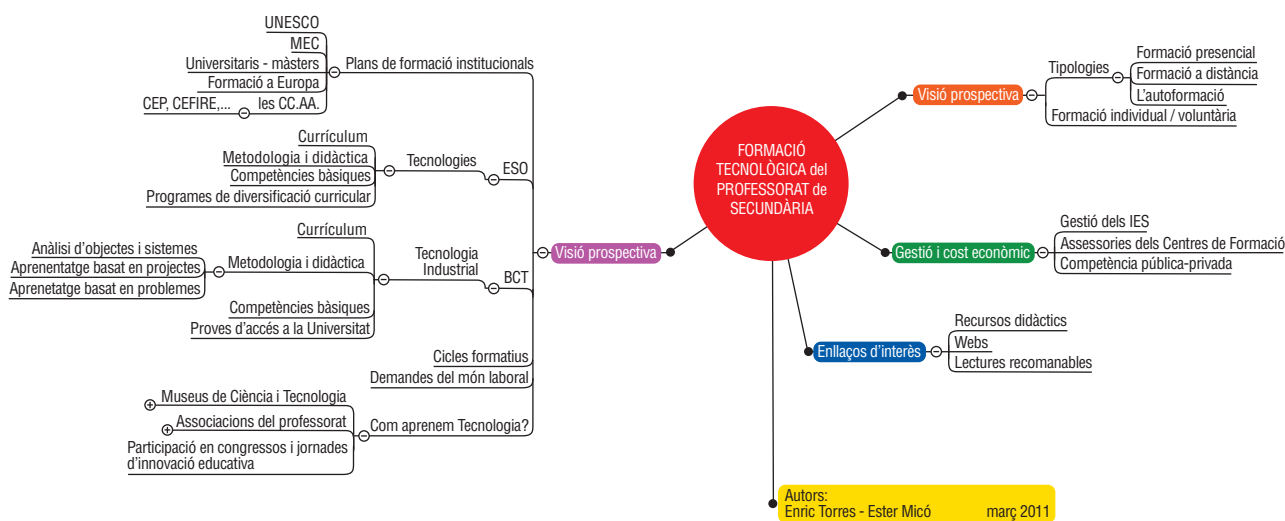


Figura 4. Formació tecnològica del professorat de secundària.

tecnologies, que ha d'encapçalar aquesta finalitat, sinó la resta de la comunitat educativa, de la mateixa manera que es difon i es tracten altres vessants culturals, com per exemple històrics, etimològics o filosòfics.

Els beneficis que aporten els coneixements en tecnologies (vegeu figura 5) són idonis per introduir, entre altres coneixements, l'expressió gràfica, matemàtica i procedimental, ja que els alumnes poden manipular i construir objectes i sistemes tècnics, però a més els faciliten la introducció de llengües estrangeres com a eina de comunicació entre les persones. És obvi que una part de la Tecnologia, pel fet de ser un llenguatge iconogràfic, permet que la comunitat científicotecnològica es comuniqui amb facilitat; d'aquesta manera s'integren d'una manera natural tant els aspectes tecnològics com els comunicatius de les diferents llengües estrangeres que són imprescindibles al món actual, i a més estan força vinculades amb la ciència i la tecnologia. Un exemple aplicat a l'educació el tro-

bem a les metodologies EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Hem de destacar el *saber fer* empresarial, perquè aquest ha d'estar absolutament vinculat i integrat a l'àrea de Tecnologia, atès el seu pes específic en el món laboral que suposa el progrés de la nostra societat; a més, pot integrar la seva pràctica al context educatiu, cosa que al mateix temps beneficiaria econòmicament l'àrea i motivaria l'alumnat. De la mateixa manera, ha d'existir un fort vincle de col·laboració i treball amb les universitats politècniques, ja que el nostre alumnat de batxillerat de Ciències i Tecnologia és el principal candidat per fer aquests estudis, amb gran sortida professional i laboral. Amb aquestes directrius innovadores, creatives i tècniques, paral·lelament i sense deixar de banda el seu potencial com a eines pedagògiques, tan necessàries per a la formació tecnològica del professorat.

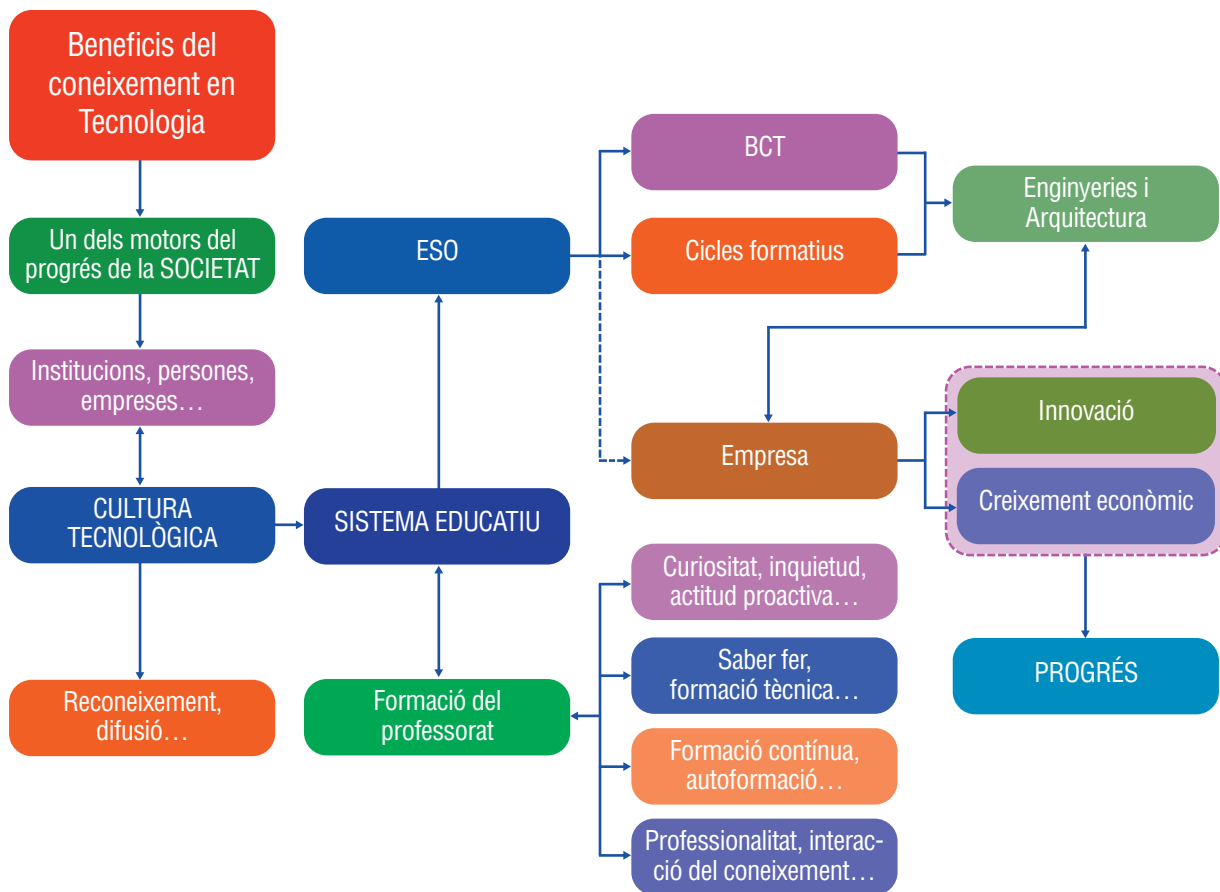


Figura 5. Beneficis del coneixement en Tecnologia.

## 7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Decret 82/2008, de 25 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura i el currículum del batxillerat a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 1 d'agost de 2008, núm. 107, p. 2-104. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2008107/mp2.pdf>
- EURYDICE (2005). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruxelles: Autor. Obtingut de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/CLILEN.pdf>
- EURYDICE (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles: Autor. Obtingut de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/CLILFR.pdf>
- Lis, P. F. de. (entrevistadora); & Rosenberg, N. (entrevistat). (2005, 8 de maig). España va a sufrir mucho si no empieza a innovar [Entrevista]. *El País*. Obtingut de: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/va/sufrir/mucho/empieza/innovar/elpepisoc/20050508elpepisoc\\_3/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/va/sufrir/mucho/empieza/innovar/elpepisoc/20050508elpepisoc_3/Tes)
- Llei orgànica 3/1980, de 22 d'abril, del Consell de l'Estat. *Boletín Oficial del Estado*, 25 d'abril, núm. 100.
- UNESCO-OIT (2003). *Enseñanza y formación técnica y profesional en el s. XXI: Recomendaciones de la UNESCO y de la OIT*. Obtingut de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050s.pdf>
- Unió Europea (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial]. *En Europa: Síntesis de la legislación de la UE*. Obtingut de: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm)
- Unió Europea (2010). Urgencia de reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa. *En Europa: Síntesis de la legislación de la UE*. Obtingut de: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11071\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_es.htm)

## 8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTÀRIA

- Adell, J. (2010). *El diseño de actividades didácticas con TIC* [Presentació PowerPoint]. Obtingut de: <http://www.slideshare.net/epdrnr/jordi-adell-el-diseo-de-actividades-didcticas-con-tic-jedi2010-bilbao>
- Associació del Professorat de Tecnologia (APTCV). (8 de març de 2011). *Por qué necesitamos más educación en tecnologías?* [Manifest]. Obtingut de: <http://www.aptcv.org/spip.php?article53>
- Baigorri López, J. (1997). *Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori; ICE Universidad de Barcelona.
- Berliner, D. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. *Cuadernos de Pedagogía*, 410.
- Climent, V.; Cuenca, J.; Garcia, M.; Junquero, J.; Morales, M. D.; Pinilla, F. et al. (2006). Prospectiva en educación tecnológica. En Fundació Epson. Institut de Tecnoètica PEAPT (ed.), *2as jornadas de innovación en Educación Tecnológica: la enseñanza de la tecnología en la actualidad* [document PDF]. Obtingut de: <http://www.aptcv.org/IMG/pdf/Comunicaci%F3n%20Prospectiva%20en%20Educaci%F3n%20Tenol%F2gica.pdf>

- Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECCSICA). (24 de març de 2009). Uso de las TICs en la Educación [Vídeo]. Obtingut de: <http://www.youtube.com/watch?v=078icPoZC8c>
- Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears (2009). CBIB. *Competències bàsiques Illes Balears*. Obtingut de: <http://cbib.caib.es/>
- Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*, 2 de juliol de 2008, núm. 92, p. 72-177. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2008092/mp72.pdf>
- Decret 95/2010, de 30 de juliol, pel qual es modifica el Decret 73/2008, del 27 de juny, que estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*, 7 d'agost de 2010, núm. 116, p. 8-9. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2010116/mp8.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1992). *Educación, formación y empleo*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fidalgo, A. (2011). Innovación educativa: blog para reflexionar sobre innovación educativa. Obtingut de: <http://innovacioneducativa.wordpress.com/>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). (2011). Obtingut de: <http://www.fecyt.es/fecyt/home.do>
- Fundación para la Innovación Tecnológica (COTEC). Obtingut de: <http://www.cotec.es/>
- Godet, M. (2000). El rigor de una disciplina intelectual. En M. Godet (Ed.), *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*. Paris: GERPA.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Innovafòrum: creativitat i innovació. (1998-2009). Obtingut de: <http://www.innovaforum.com/>
- Inspiration Software, Inc. [Programari]. Obtingut de: <http://www.inspiration.com/>
- Jericó, P. (2008). *La nueva gestión del talento. Construyendo compromiso*. Madrid: Prentice Hall.
- Ley 2/2011, de economía sostenible. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de març, núm. 5, sec. I, p. 25033-25235. Obtingut de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/05/pdfs/BOE-A-2011-4117.pdf>
- Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Madrid: Planeta.
- Martín, E.; & Moreno, A. (2009). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid. Alianza Editorial.
- Ministeri d'Educació i Ciència (MEC). (2009). *Informe PISA 2009*. Obtingut de: <http://www.educacion.es/cesces/actualidad/pisa-2009-informe-espanol.pdf>
- Ministeri d'Educació i Ciència (MEC). (2011). *Pacto social y político por la educación*. Obtingut de: <http://centros.uv.es/web/centros/fisica/interno/experimental11/ctrip11.pdf>



Moodle.org [Programari]. Obtingut de: <http://moodle.org/>

Nieto Mesa, M. O. (2009). Planificación del aprendizaje basado en competencias [diapositives]. Obtingut de: <http://www.scribd.com/doc/33370995/PLANIFICACION-DEL-APRENDIZAJE-BASADO-EN-COMPETENCIAS>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2011). *Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación para el Desarrollo Sostenible*. Obtingut de: <http://www.oei.es/ciencia0311.php>

Robinson, K. (2009a). Matan las escuelas la creatividad? (parte 1) [Vídeo]. Obtingut de: <http://www.youtube.com/watch?v=AiizyNcVdoc&feature=related>

Robinson, K. (2009b). Matan las escuelas la creatividad? (parte 2) [Vídeo]. Obtingut de: <http://www.youtube.com/watch?v=OY-BbxYt0Ho&feature=related>

Ruiz, F. (15 de maig de 2010). Finlandia inventa una escuela para la generación iPad. *El Mundo*. Obtingut de: [http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/06/union\\_europea/1273164512.html](http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/06/union_europea/1273164512.html)

Science Education Resource Center (2010). Pedagogy in action: the SERC portal for educators. Obtingut de: <http://translate.google.es/translate?hl=es&langpair=en|es&u=http://serc.carleton.edu/sp/library/interdisciplinary/>

Trujillo, F.; Balagué, F.; Muñoz de la Peña, F.; Díaz, J.; Álvarez, L.; Camino, M. J.; et al. (s.d.). Educa con TIC: el uso de las TIC en las aulas. Obtingut de: <http://www.educacontic.es/>

Universitat d'Alacant. (2011). Tecnología e innovación educativa: blog sobre el uso de la tecnología, especialmente de apoyo a la innovación educativa. Obtingut de: <http://blogs.ua.es/blogvrtie/>

UNESCO. (1999) *Contacto: Boletín Internacional de la UNESCO de Educación Científica, Tecnológica y Ambiental, (XXIV)*, 4. Obtingut de: [http://www.educaciontecnologica.cl/articulos/educacion\\_tecnologica\\_sigloXXI\\_NUEVO.pdf](http://www.educaciontecnologica.cl/articulos/educacion_tecnologica_sigloXXI_NUEVO.pdf)

UNESCO. (2000) *Contacto: Boletín Internacional de la UNESCO de Educación Científica, Tecnológica y Ambiental, (XXV)*, 2. Obtingut de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146292s.pdf>

UNESCO. (2000) *Contacto: Boletín Internacional de la UNESCO de Educación Científica, Tecnológica y Ambiental, (XXV)*, 3-4. Obtingut de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146293s.pdf>

UNESCO. (2002) *Contacto: Boletín Internacional de la UNESCO de Educación Científica, Tecnológica y Ambiental, (XXVII)*, 3-4. Obtingut de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146315s.pdf>

Unió Europea (12 de febrer de 2010). Año europeo de la innovación y la creatividad. En *Europa: Imagine. Create. Innovate*. Obtingut de: [http://www.create2009.europa.eu/index\\_es.html](http://www.create2009.europa.eu/index_es.html)

Unió Europea. (2011). Europa: Gateway to the European Union. Obtingut de: <http://europa.eu/geninfo/query/resultaction.jsp?Page=1&userinput>

Universitat de les Illes Balears (UIB). (2005). Escola Politècnica Superior. Obtingut de: <http://eps.uib.es/>

Universitat de València. Facultat de Física. (2011). Concurs Experimenta [Tríptic informatiu]. Obtingut de: <http://centros.uv.es/web/centros/fisica/interno/experimenta11/ctrip11.pdf>

Universitat Politècnica de València (2010). *Primer Congrés d'Educació Tecnològica*. València, 19 i 20 de febrer.  
Obtingut de: <http://www.upv.es/contenidos/CEDUTECH/>

Universitat Politècnica de València (2011). Cátedra empresa: Pequeños grandes inventos [Concurs]. Obtingut de: <http://www.upv.es/contenidos/CCOICV/info/768220normalc.html>

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

Per citar aquest article:

Torres Barchino, E.; & Micó Amigo, E. (2011). Formació tecnològica del professorat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 320-331.  
Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art34.pdf>