

# Models de desenvolupament professional del professor

Antonio Latorre Beltrán\*

«La formación del profesorado es un territorio disputado por tendencias conflictivas: de una parte, existe la tendencia de mantener y reproducir los patrones tradicionales de valorar, pensar y organizar; de otra parte, existe la tendencia de promover innovación y reforma... Las metas de la formación del profesorado son contradictorias, al igual que la sociedad y el rol en que se centra refleja tendencias contradictorias.»

(Villar Angulo, 1990, pàg. 76).

## Introducció

El propòsit d'aquest article és revisar algunes publicacions recents que recullen el coneixement que s'ha elaborat al voltant de les diferents concepcions —models, paradigmes, orientacions— sobre el desenvolupament professional des d'una visió actual i globalitzadora del tema.

És un treball de revisió d'alguns treballs publicats darrerament sobre aquest tema per autors com ara: Bell i Day (1991), Caldwell (1989), Dean (1991), Feiman-Nemser (1990), Ferry (1983), Fullan i Hargreaves (1992), Hargreaves i Fullan (1992), Loucks-Horsley et al. (1987), Sparks i Loucks-Horsley (1990), Tom (1987), Villar Angulo (1990), Wideen i Andrews (1987), Zeichner (1983), Zimpher i Howey (1987), entre d'altres.

En l'exposició del tema seguim l'estructura i format que proposen els professors Dennis Sparks i Susan Loucks-Horsley (1990), que classifiquen els models de desenvolupament del professorat en cinc

---

\* Professor Titular del MIDE, especialitzat en investigació educativa, en les modalitats del professor investigador i investigació-acció. Així mateix, desenvolupa estudis sobre l'ensenyament reflexiu i la formació del professor reflexiu. La seva darrera publicació, en col·laboració, ha estat *Investigación Educativa*, Labor, 1992.

Adreça professional de l'autor: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n, Torre D, 3r pis. 08028 Barcelona.

categories: a) *guiat individualment*, b) *basat en l'observació/avaluació*, c) *basat en la implicació en processos de desenvolupament/millora*, d) *basat en la preparació (formació)*, i e) *basat en la indagació (inquiry)*. En cada model es descriuen i s'assenyalen els seus principals atributs: els principis o supòsits en què es fonamenta, les bases teòriques o d'investigació, el procés o activitats que el configuren, algunes il·lustracions i resultats i, finalment, les limitacions.

Diverses raons ens han mogut a optar per aquest plantejament. La primera, la condició de ser una classificació més nova i poc coneguda entre nosaltres; la segona, per l'enfocament que els autors donen al tema: se centren en els models de desenvolupament professional i no tant en concepcions referides a la formació inicial o contínua; així mateix, perquè és un intent per descriure, fonamentar i il·lustrar cadascun dels models des d'un enfocament didàctic, cosa que en fa més comprensible l'exposició.

Acabem l'article recollint la proposta que, dins del nostre context i en un moment de canvi i de reforma, proposa el MEC sobre la formació del professorat, anomenada, en el nostre cas, desenvolupament professional.

Volem advertir el lector que el nostre propòsit és presentar un panorama general dels models de desenvolupament professional des d'un enfocament conceptual. L'espai de què disposem no ens permet tractar i desenvolupar els programes de formació corresponents a cada model. Només se n'assenyalen alguns.

## **Marc conceptual**

En la darrera dècada ha aparegut una suma important de bibliografia sobre el *desenvolupament professional dels docents*, a causa de l'interès que el tema ha desvetllat tant en l'administració educativa com en els professionals de l'educació. Si hem de jutjar pel volum de bibliografia que es genera al voltant d'aquest tema, no és agosarat dir que el desenvolupament professional és una de les qüestions que més interès desperta en bona part de la comunitat educativa.

Si bé és al començament dels setanta quan sorgeix als EUA un interès més gran per conèixer l'efectivitat dels programes de desenvolupament professional, serà en la dècada dels vuitanta quan el tema assoleixi entitat pròpia i es constitueixi en focus de nombroses conferències, tallers de treball, articles, llibres i informes d'investigació (Sparks i Loucks-Horsley, 1990). Actualment assistim,

entorn de l'educació, a una preocupació creixent per la formació del professorat, en reconèixer la importància que el desenvolupament professional té per a la qualitat de l'ensenyament i millora de l'escola, cosa que fa que es consideri com un aspecte fonamental de l'educació. Cada dia són més les veus que reclamen la importància que la formació del professorat té en la qualitat de l'ensenyament.

Abans de descriure els models de desenvolupament professional necessitem conèixer què s'entén per aquesta expressió. La seva conceptualització està vinculada al concepte que es tingui de l'activitat docent. Quina és la naturalesa de l'activitat docent? El tarannà de la resposta dependrà del *marc conceptual* que sostingui la persona que la contesta, del conjunt de creences i supòsits que creï sobre la naturalesa i propòsits de l'escola, l'ensenyament, en definitiva, de la concepció que mantingui allò que ha de ser un professor (Zeichner, 1983). El *marc conceptual* determina, doncs, les exigències de la pràctica professional i alhora les necessitats de desenvolupament professional.

És, doncs, en el sentit de marc conceptual, paradigma o patró, que fem servir el terme *model*. En opinió d'Sparks i Loucks-Horsley (1990), el mot *model* es fa servir amb diferents significats en l'àmbit de la conceptualització del desenvolupament professional. El primer, prestat d'Ingvarson (1987), segons el qual un model pot ser vist com el disseny d'un programa per aprendre que integra una sèrie d'assumpcions sobre: a) d'on procedeix el coneixement sobre la pràctica de l'ensenyament, i b) com els professors adquireixen o amplien el seu coneixement. El segon, adaptat de la definició de model d'ensenyament de Joyce i Weils (1972), en què un model de desenvolupament dels docents és un patró o pla que pot ser emprat per conduir el disseny d'un programa de desenvolupament dels docents.

Així mateix, optem per l'expressió *desenvolupament professional* per la seva condició més nova i adient com a identificadora d'aquest àmbit de coneixement. La fem servir com a sinònim de formació professional del docent, formació contínua, formació en servei, o d'altres expressions per l'estil, de caràcter més tradicional, que s'han fet servir per referir-se a aquest tema.

Els autors no es posen d'acord a l'hora de denominar els marcs conceptuals de desenvolupament professional. Així, per exemple, Feiman-Nemser (1990) empra l'expressió *orientació conceptual*, que per a l'autora «inclou una visió de l'ensenyament i de l'aprenentatge, i una teoria de l'aprendre a ensenyar» (pàg. 220), i Zeichner (1983), per la seva part, fa servir l'expressió *paradigmes de formació*, que defineix com «una matriu de creences i supòsits al voltant de la naturalesa i propòsits de l'escola, l'ensenyament, els professors i la seva formació, que conforma unes característiques específiques en la formació del professorat» (pàg. 3).

Des de mitjan anys setanta han aparegut diferents marcs conceptuals que examinen els models de formació del professor (Hartnett i Naish, 1980; Joyce, 1975; Kennedy, 1987; Zeichner, 1983; Zimpher i Howey, 1987). Comparar-los revela un considerable encavalcament entre les perspectives teòriques i els models discutits, com mostra la taula 1.

*Taula 1. Orientacions conceptuals en la formació del professor.*

	Crítica social	Personal	Tecnològica	Pràctica	Acadèmica
Joyce (1975)	progressiva	personalista	competència	tradicional	acadèmica
Hartnett i Naish (1980)	crítica		tecnològica	ofici	
Zeichner (1983)	indagadora	personalista	conductual	ofici	acadèmica
Kirk (1986)	radical		racionalista		
Zimpher i Howey (1987)	crítica	personal	tècnica	clínica	
Kennedy (1987)			aplicacions de destreses; anàlisi de principis i teories.	acció deliberada; crític.	

Font: Feiman-Nemser, 1990, pàg. 220.

Si bé la taula 1 presenta cinc orientacions o models de formació del professor, autors com Calderhead, 1990; Tom, 1985; Zeichner, 1983; Zimpher i Howey, 1987; coincideixen a assenyalar quatre models de formació del professor, descartant el model acadèmic per la seva escassa o nul·la incidència actual.

Cada orientació de formació sosté la seva pròpia tesi per il·lustrar certs aspectes de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de l'aprendre a ensenyar; centra l'atenció en un objectiu central de la formació del professor mitjançant pràctiques particulars i assenyala els diferents

aspectes que han de ser considerats; però cap ofereix un marc global com a guia de desenvolupament d'un programa de formació (Feiman-Nemser, 1990).

El debat dels diversos marcs conceptuals o models de desenvolupament professional ha perdut intensitat en la mesura que els resultats de la investigació empírica sobre la socialització del professor han aportat nous plantejaments (Tabachnick i Zeichner, 1985).

Com hem assenyalat i raonat ja a la introducció, aquesta exposició segueix la proposta dels professors Sparks i Loucks-Horsley, que conceptualitzen els models de desenvolupament professional o *staff* en cinc categories: 1) *guiat individualment*, 2) *basat en l'observació/avaluació*, 3) *basat en la implicació en un procés de desenvolupament/millora*, 4) *basat en l'entrenament (formació)*, i 5) *basat en la indagació*.

Tot seguit es descriuen cadascun dels models i es consideren els aspectes següents: els trets més significatius, els supòsits en què es fonamenten, les bases teòriques i d'investigació, el procés o activitats en què es configuren, l'impacte en el desenvolupament i creixement professional i, finalment, les limitacions.

## Cinc models de desenvolupament professional

### 1. *Desenvolupament professional guiat individualment*

També conegut amb el nom de paradigma *humanista* o *personalista* (Zeichner, 1983), *desenvolupament autodirigit* (Clark, 1992; Glatthorn, 1984), es refereix als programes i activitats que els professors fan amb el propòsit de promoure el seu aprenentatge (Sparks i Loucks-Horsley, 1990). Els professors fan moltes activitats de caràcter formatiu pel seu compte: llegir bibliografia especialitzada, dur a terme noves experiències a classe, discutir amb els companys canvis curriculars, etc. Aquestes activitats poden tenir lloc sense que hi hagi un programa de desenvolupament professional.

La concepció del professor com a persona té cada vegada més acceptació en la bibliografia especialitzada i entre els administradors (Hargreaves i Fullan, 1992). El desenvolupament personal dels professors és part substancial d'aquest model. Aprendre a ensenyar es construeix com un procés d'aprendre a comprendre's i desenvolupar-se un mateix eficientment (Feiman-Nemser, 1990). Són els mateixos professors que assumeixen la responsabilitat del seu desenvolupament professional.

La idea bàsica que defineix aquest model és que els mateixos professors són els dissenyadors de la seva formació i aprenentatge; els que determinen els objectius de desenvolupament i seleccionen les activitats per assolir-los. Clark (1992) defensa que els professors es responsabilitzin del seu desenvolupament professional com a comunitats de pensament i com a pràctics reflexius.

En aquest model l'ensenyament es concep com un procés de creixement personal des de les peculiars creences i compromisos dels mateixos professors. Cerca la maduresa del professor perquè pugui dominar la seva experiència vital (Calderhead, 1990). Emfasitza la importància dels sentiments, actituds, percepcions i idees individuals. La manera en què cadascú «es veu» a si mateix i els altres, i la manera en què veu el procés educatiu i el món en general, repercuteixen en les activitats docents més profundament que el coneixement d'una determinada destresa (Goodman, 1987).

#### a) *Supòsits d'aquest model*

Assumeix el principi de la *individualització*, basat en la idea que la formació dels professors ha de tenir en compte les necessitats i interessos dels subjectes i s'ha d'adaptar al seu context singular. No ha de ser un procés homogeni per a tots, sinó que s'haurà d'adaptar a la idiosincràsia de cada subjecte o grup de subjectes (Marcelo, 1989).

Els principis de l'aprenentatge adult han de guiar les experiències de desenvolupament professional dels professors. L'aprenentatge de l'adult és voluntari. Ningú que sigui forçat a aprendre canvia o creix. L'aprenentatge és més efectiu quan són els mateixos interessats els que planifiquen els seus programes i activitats d'aprenentatge que quan no han estat planificats per ells mateixos. Els professors disposen de diferents recursos per aconseguir els seus objectius i satisfer les seves necessitats identificades en col·laboració.

El judici personal dels professors és la millor font de direcció dels seus objectius de creixement personal. Són els que millor poden conèixer les seves necessitats pel que fa a formació i aprenentatge, i són capaços d'autodirigir el seu desenvolupament personal i professional.

Els professors experimentats poden arribar a ser dissenyadors dels seus propis programes de desenvolupament professional (Clark, 1992).

#### b) *Bases teòriques i d'investigació*

Aquest model de desenvolupament es fonamenta en els corrents de la psicologia humanista, per això també se l'anomena humanista. En la idea rogeriana de *counseling* i la seva visió de l'educació: els éssers

humans buscaran el creixement, el seu creixement personal en condicions adients. «He arribat a creure, va escriure Rogers (1969, pàg. 153), que l'aprenentatge només influeix significativament en la conducta quan és aprenentatge autodescobert, adequat a un mateix». Es fonamenta en l'epistemologia fenomenològica, en la psicologia del desenvolupament i en la psicologia perceptual (el principi del *si mateix*, com a origen de tota conducta).

Sosté la teoria que la conducta està determinada pel camp perceptiu. «Tota conducta, segons Combs (1979), és resultat directe del camp de percepcions de la persona en el moment del seu comportament: a) *com es veu a si mateix*; b) *com veu la situació en què està immersit*; c) *la interrelació entre aquestes dues percepcions*» (cit. a García Álvarez, 1987, pàg. 127).

Segons assenyala Lawrence (1974, cit. a Sparks i Loucks-Horsley, 1990), en una revisió de 97 programes de formació, els que oferien activitats individualitzades tenien més probabilitat d'èxit que els que proporcionaven només experiències idèntiques per a tots els participants.

La bibliografia sobre les teories de l'aprenentatge de l'adult assenyala que hi ha diferències en les necessitats de desenvolupament, en els estils d'aprenentatge i en el procés de canvi. Les necessitats de les persones estan associades a les diferents etapes de la vida. Les persones tenen diferents necessitats personals i professionals (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

### *c) Fases de l'activitat*

El procés dels programes o activitats d'orientació autodirigida es configura al voltant de les fases següents:

- Identificació d'una necessitat o interès.
- Desenvolupament d'un pla per satisfer la necessitat o interès.
- Realització de les activitats d'aprenentatge concernents.
- Avaluació de si l'aprenentatge satisfà o no la necessitat identificada.

El grau de sistematització del procés pot variar des d'una forma informal i quasi inconscient, fins a una forma totalment formal i estructurada. En identificar una necessitat o interès el professor considera allò que necessita aprendre, selecciona un objectiu d'aprenentatge i tria les activitats que el portaran a assolir tal objectiu.

Les activitats poden ser tan diverses com: assistir en un taller, llegir un llibre, visitar una escola, assistir en un seminari o en un programa d'aprenentatge. Poden ser d'una única sessió (assistir en

un taller) o ocórrer durant un temps determinat (examen d'una investigació sobre el rendiment en un curs) o com a combinació d'ambdues activitats (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Clark (1992, pàg. 83) suggereix set principis en un programa de desenvolupament autodirigit:

- Escriure el propi credo de l'ensenyament. Documentar les pròpies creences per ser més capaços de desenvolupar-les.
- Començar pels punts forts. Construir sobre els aspectes positius més que sobre els negatius.
- Dissenyar un pla per a cinc anys que estableixi prioritats.
- Aprendre de les coses de dintre més que d'iniciatives vingudes de fora.
- Demanar ajut i suport.
- Fer les coses amb el millor estil possible.
- Celebrar els èxits d'un mateix.

#### *d) Il·lustracions i resultats*

Aquest model pot prendre diverses formes. Des de la lectura d'un article sobre un tema d'interès, fins a formes més complexes com quan els professors dissenyen i realitzen projectes professionals especials amb el suport extern. Els projectes poden consistir en investigacions a l'aula, desenvolupament curricular o d'altres activitats d'aprenentatge (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Els programes de Combs et al. (1979) a la Universitat de Florida i els duts a terme per la Universitat de Texas durant una dècada assenyalen que el model de formació personalitzat genera resultats positius en els professors.

Les investigacions sobre el pensament del professor mostren que els professors són més actius que passius, més disposats a aprendre que a resistir, més savis i coneixedors que deficientes, i més únics que homogenis (Clark, 1992).

Si bé no disposem d'una evidència substancial d'aquests programes, existeixen indicis que poden ajudar els professors a dirigir els seus problemes, crear un sentit de professionalisme i proporcionar estímul intel·lectual (Loucks-Horsley, 1987).

Investigacions fetes sobre l'impacte dels centres de professors també corroboren la idea del valor del desenvolupament professional autodirigit.



### e) Limitacions

Zeichner i Teitelbaum (1982) han criticat aquest model perquè creuen que es posa en funcionament una *fal·làcia naturalista*, en el sentit que qualsevol forma de desenvolupament dels professors no suposa que hagi de ser la forma adient.

Descura els principis de la col·laboració i col·legialitat. Els professors no es desenvolupen enterament pel seu compte, necessiten aprendre també del contacte amb d'altra gent que coneix i té experiència sobre els processos d'ensenyament aprenentatge (Hargreaves, 1992). Els professors poden aprendre d'experts, en cursos, seminaris, seguint programes de formació en noves tècniques i enfocaments. Poden aprendre d'altres col·legues.

El procés pot ser lent i costós, consumir temps i tenir resultats que no es poden predir (Hargreaves i Fullan, 1992). Es pot arribar a constituir en un desenvolupament autoindulgent i acrític.

Se centra sobre la persona i emfasitza la responsabilitat personal, en canvi, no té en compte les controvertides qüestions sobre el *context* en què els professors treballen. En aquest sentit és un model conservador.

A més, no tots els professors són capaços de planificar el seu desenvolupament personal; ni tots estan motivats per desenvolupar-se professionalment. Aquest model, que pot ser molt vàlid per a un determinat grup de professors, pot ser inadequat per a d'altres.

## 2. Desenvolupament professional basat en l'observació-avaluació

Sota aquest epígraf s'engloben un conjunt de programes i activitats que proporcionen retroacció als professors sobre la seva pràctica docent. Són processos que generen pel seu compte creixement personal i retroacció útil per seleccionar àrees per al desenvolupament professional. És un model que propicia l'estudi de fragments de processos d'ensenyament aprenentatge amb la finalitat que els professors comprenguin més bé i millorin la pràctica docent.

Sota aquest model s'agrupen una sèrie de programes, activitats i estratègies, que adopten diferents formes i reben denominacions com ara: *supervisió clínica*, *coaching*, *avaluació del professor*, *mentoring*, *aprenentatge experiencial*, etc.

La *supervisió clínica* és una de les formes de desenvolupament professional més utilitzades en el món anglosaxó (Smyth, 1987). Per supervisió s'entén un procés de suport i ajut d'un supervisor (professor, tutor) a un professor en pràctiques, debutant o en formació. La supervisió clínica implica els professors en tasques

d'identificació i resolució de problemes, potencia els processos d'inferència, anàlisi i reflexió. Fa servir dues estratègies per integrar el coneixement en l'acció: la pràctica reflexiva i la indagació. Les formes de supervisió clínica són diverses, en principi van tenir un caràcter més tecnològic, amb el temps han adquirit un caràcter més col·laboratiu i de col·legialitat (Munro i Elliott, 1987), fins arribar a ser considerada actualment com una estratègia de desenvolupament crític del professorat (Smyth, 1986).

El *coaching* és una manera de millorar l'efectivitat de l'ensenyament treballant en col·laboració dos o més professors en la consecució d'objectius instruccionals específics mitjançant un procés d'observació i retroacció (Munro i Elliott, 1987). És una estratègia que s'ha mostrat efectiva en la millora de les destreses instruccionals (Fullan, 1982; Showers, 1985). Una de les seves formes més conegudes és el *peer coaching*, anomenada així quan són col·legues o companys els que fan la preparació. (Altres formes de *coaching* són: *collegial coaching*, *challenge coaching*, *peer partnership*).

L'*avaluació del professor* s'orienta a valorar l'habilitat dels professors en l'ús de pràctiques d'ensenyament efectiu a l'aula. Es fa servir per valorar i avaluar els professors; emet judicis sobre l'adequació o inadequació de l'execució d'una tasca docent (Wood i Lease, 1987).

El *mentoring* és un procés pel qual una persona de confiança i experimentada es compromet d'una manera personal i directa en la formació i desenvolupament d'altres persones més joves o menys experimentades. Els mentors fan servir la seva experiència i coneixement humà per ajudar el creixement màxim del potencial del seu protegit. Els professors poden arribar a ser formadors (*developers*) mitjançant la relació de *mentoring*.

L'*aprenentatge experiencial* és una forma d'aprenentatge que té lloc quan es produeixen canvis en els judicis, sentiments, coneixements o habilitats d'una persona amb motiu de participar en un esdeveniment o en una sèrie d'esdeveniments (Chikering, 1977). Els professors creen escenaris formatius d'experiències concretes, les observen reflexivament, n'extreuen conclusions i les experimenten activament.

#### a) *Supòsits d'aquest model*

La reflexió i l'anàlisi són mitjans centrals del creixement personal i professional. La reflexió dels professors sobre la seva pràctica docent es pot millorar a través de la retroacció d'observadors externs (Loucks-Horsley et al., 1987).

Formar és donar retroacció sobre si la conducta docent ha estat correctament o incorrectament desenvolupada (Villar Angulo, 1986).

Un enfocament col·legiat d'aprenentatge emfasitza el mutu interès en el desenvolupament; és més apte per construir el compromís i implicació que el control o avaluació submís.

En els processos d'observació/avaluació de la pràctica escolar, es beneficien les dues parts implicades —pràctics i observadors—, els primers, reben retroacció sobre la seva pràctica docent des d'un punt de vista aliè que els ajuda a conèixer-se millor com a docents; els segons, per la seva banda, es beneficien de l'observació dels seus col·legues, ja que implica haver de preparar l'observació, tornar la informació recollida i discutir els resultats en comú (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

El canvi en la pràctica educativa és possible. Quan els professors veuen que els seus esforços generen canvis positius, estan més disposats a continuar participant en la millora.

### *b) Bases teòriques i d'investigació*

Es pot trobar en la bibliografia sobre l'avaluació dels programes de supervisió clínica, el *coaching*, l'avaluació del professor, etc. (Joyce i Showers, 1988).

Es fonamenta en la premissa que l'ensenyament pot ser objectivament observat i analitzat, i que la millora pot resultar de la retroacció de l'execució.

Els professors poden comprendre millor els processos d'ensenyament aprenentatge, adquirir destreses d'autoanàlisi, millorar la pràctica educativa i mostrar una més gran disposició per rebre suport instruccional.

Els professors prefereixen d'altres professors com a consultors; tenir-los els ajuda a crear una atmosfera que facilita l'intercanvi d'idees i d'experiències.

### *c) Fases de l'activitat*

El procés dels programes que es fonamenten en el model orientat a l'observació/avaluació, com la supervisió clínica, l'entrenament de col·legues (*peer coaching*), transcorre a través de *cicles de supervisió* que, alhora, integren *seqüències de supervisió*. Les seqüències difereixen en el nombre de fases, des de vuit (Cogan, 1973) fins a quatre o tres (Goldhammer et al., 1980; cit. a Villar, 1990). Si bé el nombre de fases pot variar d'una seqüència en una altra, la seqüència de la supervisió acostuma a incloure quatre fases bàsiques:

- Una conferència pre-observació.
- Observació de la conducta docent.

- Anàlisi de dades.
- Conferència postobservació.

En la conferència pre-observació té lloc la identificació del focus de l'observació, la tècnica d'observació i qualsevol altre aspecte a tenir en compte. En la fase d'observació, l'observador porta a terme la comesa planificada i recull informació sobre la pràctica docent. En la conferència postobservació es discuteixen els resultats conjuntament —supervisor i professor— i s'estableixen els objectius per a un nou cicle de supervisió.

Les fases de la seqüència de supervisió clínica que planteja Smyth (1987) es concreten en cinc:

- Professor i supervisor planifiquen una acció estratègica i els papers de cadascú (professor i supervisor).
- Es du a terme l'acció planificada. Cadascú fa el paper que han negociat: el professor ensenya i el supervisor observa.
- Separadament, professor i observador analitzen la informació recollida, què significa, què revela i quina interpretació en poden fer.
- Es reuneixen per compartir les seves interpretacions i evidències i reflexionar com el professor podria introduir canvis en cicles successius.
- Té lloc una nova reunió amb la finalitat de replantejar noves accions informades.

#### *d) Il·lustracions i resultats*

Acheson i Gall (1980) assenyalen que la supervisió clínica ha estat acceptada pels professors i la veuen com un procés productiu. Els supervisors ajuden els professors a millorar en nombre d'habilitats instruccionals, però no han trobat estudis que demostrin els efectes en els estudiants.

El treball de Joyce i Showers (1988), el més intens i extensiu, troba millores en l'aprenentatge dels alumnes quan la formació dels professors en pràctiques instruccionals és seguida d'observació i retroacció a les seves classes.

La investigació sobre aquests programes proporciona dades per creure que les conductes poden ser positivament influïdes per l'ús d'un programa de desenvolupament professional basat en l'observació/valoració.

#### *e) Límits del model*

Per a Hargreaves i Fullan (1992) aquest model emfasitza més els aspectes de les destreses que el desenvolupament personal. Tendeix

a centrar l'esforç de la formació en les àrees curriculars. Es fonamenta massa en els experts i en els resultats d'investigació basada en destreses.

Alguns professors no perceben la supervisió clínica com a ajut i l'associen amb l'avaluació, cosa que dificulta la comprensió del seu valor.

Amb freqüència aquests programes són imposats de dalt a baix per experts des de fora de les mateixes escoles, la qual cosa pot generar resistència en els professors.

### 3. *Desenvolupament professional basat en la participació en processos de desenvolupament/millora*

Aquest model engloba aquells processos i activitats de desenvolupament professional en què els professors s'impliquen amb la finalitat de millorar el seu coneixement, destreses i actituds professionals.

El desenvolupament professional concebut sota aquesta metàfora, es converteix en el procés de desenvolupament, que fonamentalment es realitza a través de la implicació dels professors en processos de col·laboració i participació orientats al desenvolupament/millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Implicació significa que els professors incorporen noves funcions orientades a la presa de decisions, a la millora de la pràctica, a la innovació i al canvi curricular.

Es basa en la idea que el col·lectiu docent actuï com *una comunitat d'investigació que treballa en un projecte comú*. En la mesura que els professors s'impliquin en projectes de disseny i desenvolupament curricular el professor es converteix en un desenvolupador del currículum, cosa que contribueix al seu desenvolupament professional. Desenvolupament professional del docent i desenvolupament curricular són quasi una mateixa cosa (MEC, 1987).

Als professors se'ls demana amb freqüència que desenvolupin o adaptin un nou currículum, que dissenyin un programa nou, o que participin en processos de millora sistemàtica de l'escola, tenint com a objectiu la millora de l'ensenyament o el projecte curricular (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Generalment aquests projectes s'inicien per donar resposta a algun problema que l'escola té plantejat. El seu èxit pot requerir que els professors adquireixin coneixements o destreses específiques (ex.: un disseny curricular, investigació sobre ensenyament efectiu, estratègies de resolució de problemes de grup). El coneixement es pot adquirir llegint, en debats, observant, per entrenament, assaigs i errades. La implicació en un procés de desenvolupament pot generar aprenentatges significatius en els professors.

### *a) Supòsits d'aquest model*

El desenvolupament professional i personal dels professors s'assoleix òptimament en grup, a través del treball participatiu. L'aprenentatge en grup genera el perfeccionament dels professors.

Les estratègies de desenvolupament cooperatiu faciliten el desenvolupament professional. Col·laborar implica compartir responsabilitat i autoritat a través de la planificació, implementació i avaluació conjunta, cosa que, per si, genera creixement personal.

Les persones que fan treballs que requereixen una participació estreta, acostumen a comprendre millor què és el que cal millorar de la seva execució. L'experiència personal guia els professors quan han d'encarar problemes i donar-los resposta.

Els professors adquireixen coneixements nous i habilitats a través de la participació en els processos de millora de les escoles i dels currículums.

### *b) Bases teòriques i d'investigació*

Les teories sobre el canvi i la innovació curricular (Fullan, 1982), i la investigació sobre les escoles efectives. Les teories i investigacions sobre el desenvolupament col·laboratiu (Lieberman, 1990).

Els professors es desenvolupen en implicar-se en la creació de nous programes. La implicació dels professors en processos de millora de l'escola i desenvolupament del currículum els propicia un creixement nou (Gibbons i Norman, 1987).

Els adults aprenen més efectivament quan tenen necessitat de conèixer o resoldre un problema (Knowles, 1980; cit. a Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

La participació pot generar canvis d'actituds, l'adquisició de destreses tant de tipus individual com col·lectiu.

El desenvolupament professional, la millora de l'escola i la innovació curricular estan interrelacionats.

### *c) Fases de l'activitat*

El procés seguit per aquest model s'acostuma a iniciar seguint els passos propis del pensament reflexiu de Dewey (1933), o bé adoptant els procediments de la investigació-acció o d'un altre model d'investigació a l'aula.

El primer pas s'inicia amb la identificació d'un problema o necessitat sentida per part d'un individu o grup de professors. La necessitat es pot identificar, o bé de manera informal per mitjà d'una discussió o d'una insatisfacció viscuda, o bé per mitjà d'un procés més formalitzat, com ara la pluja d'idees (*brainstorming*) o l'ús d'un

instrument estandarditzat, o per mitjà d'una avaluació de l'èxit dels alumnes o de les dades de l'avaluació d'un programa (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Un cop identificat el problema, necessitat o carència, es planifica un pla d'acció. Cosa que es correspon amb la formulació d'una hipòtesi formal o hipòtesi acció. El grau de formalització dels programes de formació orientats a la indagació pot variar dels uns als altres. En alguns casos les accions a prendre poden resultar evidents, en altres es necessitaran tècniques específiques com la pluja d'idees o caldrà buscar alternatives.

Un cop planificades les accions a prendre, el pas següent és implementar el pla. Finalment, s'analitzen les dades, s'avaluen i es prenen decisions que s'hi fonamenten. El procés pot durar alguns dies, setmanes o anys. Com a pas final s'avalua l'èxit del programa de formació.

#### *d) Il·lustracions i resultats*

Si bé és cert que la implicació dels professors en els programes de desenvolupament i millora de l'escola ha estat freqüent, existeix escassa investigació sobre l'impacte d'aquestes experiències en el seu desenvolupament professional.

Existeixen nombrosos exemples que il·lustren les diferents formes amb què les escoles han millorat el creixement dels professors mitjançant la participació en els processos de desenvolupament/millora. A Espanya vivim un moment intens de participació del professorat a causa de la reforma del sistema educatiu: els centres de professors, plans de perfeccionament, seminaris permanents, centres de suport i recursos, etc.

#### *e) Limitacions*

Els problemes propis dels processos de col·laboració: la interpretació de cadascun dels significats del procés, la diversitat de llenguatges i els papers que cadascú assumeix, etc. (Smulyan, 1984).

La diversitat d'interessos dels participants en els projectes de millora i innovació curricular.

### *4. Desenvolupament professional basat en l'entrenament*

Aquest model, anomenat per Feiman-Nemser (1990) *tecnològic* i per altres autors *paradigma conductista* basat en l'actuació o competència (Zeichner, 1983), ha estat durant bastant de temps el que ha tingut més influència en la formació del professorat, si més no en el context anglosaxó. Posa el focus d'atenció en el coneixement

i les destreses d'aprenentatge; emfasitza el valor que representen les destreses del professor en l'àmbit didàctic. Considera el professor com a garant de l'eficàcia de l'ensenyament. La formació en *competències docents* configura l'element essencial del perfil del professor.

L'objectiu és l'eficàcia docent. S'inscriu en l'àmbit del paradigma didàctic procés-producte. Té una perspectiva eficientista tant de l'ensenyament com del desenvolupament professional. Es recolza en els criteris científics i quantitativs de l'eficàcia docent. Concep l'ensenyament com una sèrie de destreses conductuals que s'han de practicar i dominar; com una activitat independent, neutral, objectivista i mancada de valors (Smyth, 1991).

Gimeno Sacristán (1983) assenyalava com aquest model assumeix la imatge del professor com a tècnic, i de l'ensenyament com a activitat de producció. S'ha de dotar el professor d'instruments —anomenats competències— que li permetin comportar-se així en situacions interactives, de manera que existeixin moltes possibilitats que el seu ensenyament sigui eficaç. L'ensenyament i la formació del professorat es conceben com una ciència aplicada, que obté el coneixement de la investigació empírica, i desenvolupa estratègies tecnològiques per a la seva aplicació pràctica.

Per a molts professors el *training* és sinònim de desenvolupament professional. La majoria de professors estan acostumats a assistir en algun curs de formació impartit per un expert en el tema, que proposa el contingut i el flux de les activitats del programa.

El model de Joyce i Showers (1988) de formació/entrenament inclou l'exploració d'una teoria, la demostració o modelatge d'una destresa, l'aplicació d'una destresa en condicions simulades, la retroacció sobre l'execució i el *coaching* en el lloc de treball.

#### a) *Supòsits d'aquest model*

Els professors poden millorar el seu ensenyament modificant les conductes docents (Villar Angulo, 1990). Els professors aprenen allò que estudien i practiquen.

L'entrenament pot ser el mitjà més eficaç per a un gran nombre de professors en observar demostracions i rebre retroacció de la seva pràctica.

Hi ha comportaments i estils d'ensenyament que són dignes de rèplica pels professors a l'escola. Aquest supòsit es fonamenta en gran nombre de pràctiques d'ensenyament efectiu basat en la investigació.



Com assenyalen Joyce i Showers (1983), la formació *-training-* és un procés potent per millorar el coneixement i les destreses instruccionals (cit. a Sparks i Louck-Horsley, 1990).

### *b) Bases teòriques i d'investigació*

Es recolza en les teories del microensenyament com a vehicle d'anàlisi de la pràctica; en els principis del paradigma procés-producte; en les teories psicològiques de la modificació de la conducta, el condicionament operant i l'aprenentatge vicari. Les teories conceptuals dels processos d'autoconfrontació de Fuller i Manning (1973).

Joyce i Showers (1988) assenyalen canvis en les actituds, transferència de formació, i *control executiu* com a resultats addicionals de l'entrenament.

La investigació sobre la formació dels professors aporta que puguin ser meravellosos aprenents; poden dominar qualsevol estratègia d'aprenentatge o implementar qualsevol tècnica d'ensenyament. Sparks (1983) assenjala la importància de la discussió i l'observació del company com a activitats d'entrenament.

L'entrenament possibilita el coneixement d'altres professors, actituds i destreses instruccionals.

Sparks (1987) assenjala el valor dels docents com a preparadors dels seus companys. Els docents poden aprendre tant dels col·legues com dels experts. Els mateixos docents prefereixen el seus col·legues com a preparadors (Wood i Kleine, 1989).

### *c) Fases de l'activitat*

Segons Joyce i Showers (1988), en un programa de formació, algú ha de decidir el contingut del programa, qui l'impartirà, quan i on es farà la formació i amb quina durada.

Els participants constitueixen equips de planificació que avaluen les necessitats (sobre la base de fonts de dades), esbrinen diversos enfocaments basats en la investigació, seleccionen el contingut, determinen finalitats, objectius, calendari de les sessions i la implementació del programa.

Després de l'entrenament, l'observació de companys a l'aula és crítica per a la transferència de destreses d'ensenyament més complexes (Joyce i Showers, 1988).

El procés de recollida i anàlisi de dades que acompanya la majoria de formes d'observació de col·legues és tan valuós per a l'observador com per al professor observat (Sparks, 1986).

#### d) Il·lustracions i resultats

Exemples d'aquest tipus de model són: el microensenyament, el moviment conegut per P/CBTE (*Performance/Competency Based Teacher Education*), les tècniques de simulació i les tècniques de CCTV i el vídeo. La tècnica d'autoconfrontació de l'actuació docent, la microsupervisió, el minicurs (Villar Angulo, 1990).

Els resultats i la importància d'un programa de formació sobre els professors depèn, tanmateix, dels seus objectius i qualitat.

Showers (1988) ha assenyalat que quan tots els components del model de formació estan presents (teoria, demostració, pràctica, retroacció i *coaching*), es genera coneixement, actituds i destreses instruccionalen en els professors.

No obstant això, la literatura d'investigació no aporta resultats que avalin l'existència de la transferència d'un ambient d'entrenament a la pràctica de l'aula.

#### e) Limitacions del model

És un model útil però limitat per a la comprensió del desenvolupament professional. Caldria un marc conceptual més comprensiu, que tingués, si més no, quatre elements principals:

- El *propòsit* dels professors.
- El professor com a *persona*.
- El *context* del món real en què el professors treballen.
- La *cultura* de l'ensenyament: la relació de treball que els professors tenen amb els seus col·legues dins i fora de l'escola.

Els programes de CBTE presenten una limitació important referida a l'elevat cost que suposa iniciar-los, elaborar els materials i desenvolupar-los. Actualment, aquest model ha rebut nombroses crítiques i podem assenyalar que està en franc retrocés.

La seva concepció del professor com un tècnic i l'ensenyament com una activitat de producció són idees que actualment no se sostenen.

### 5. Desenvolupament professional basat en la indagació

El model de formació del professorat orientat a la indagació és una de les alternatives que més ressò té en la reconceptualització del desenvolupament professional del docent. Reuneix el conjunt d'activitats que els professors fan mitjançant algun mètode d'investigació, com pot ser la investigació-acció o un altre tipus d'investigació feta a l'aula.

Aquest model té com a objectiu «desenvolupar hàbits d'indagació; formar professors autònoms, reflexius, investigadors, adaptatius, investigadors en l'acció, científics, que resolguin problemes, que elaborin hipòtesis; professors que s'analitzin a si mateixos...» (Tom, 1985, pàgs. 3-4). La seva finalitat és aconseguir professors indagadors de la seva activitat docent.

El professor és considerat com a agent actiu de la seva formació, i, com més investigui i conegui la realitat que l'envolta, més preparat estarà per canviar-la. El professor és vist com a agent que reflexiona, que pren decisions i que planteja problemes.

La metàfora del professor que assumeix aquest model és la d'un *professional reflexiu que conceptualitza l'ensenyament com a problemàtica*. Per designar aquest model de professor es fan servir diferents metàfores. Tom (1985) recull les següents: «els professors com a controladors de si mateixos» (Elliott), «professors reflexius» (Cruikshank i Applegate, Zeichner), «professor com a investigador en l'acció» (Corey i Shumsky), «professor com a científic aplicat» (Brophy i Everston, Freeman), «professors com a subjectes amb un ofici moral» (Tom), «professors com a subjectes que resolen problemes» (Joyce i Harootunian), «professors com a subjectes que plantegen hipòtesis» (Coladarci), «professors com a indagadors clínics» (Smyth), «professors autoanalítics» (O'Day), «professors com a pedagogs radicals» (Giroux), «professors com a artesans polítics» (Kohl), i el «professor com a acadèmic» (Ellner), (cit. a Marcelo, 1989, pàg. 46).

Les modalitats de desenvolupament professional derivades d'aquest model són nombroses i inclouen des de fer projectes d'investigació-acció o investigació col·laborativa, fins a portar un diari com a instrument de reflexió sobre la pràctica. La indagació del professor pot ser una activitat individual, en petits grups o guiada per investigadors externs. El seu procés pot estar més o menys formalitzat. Es pot fer a l'aula, l'escola o un centre de professors.

#### a) Supòsits d'aquest model

El principi d'indagació i reflexió que assenyala que l'ensenyament reflexiu hauria de ser l'eix entorn del qual ha de girar la formació del professorat (Marcelo, 1989).

L'ensenyament reflexiu va més enllà de l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge, inclou «principis ètics, morals i polítics» (Zeichner, 1983).

Sparks i Loucks-Horsley (1990) assenyalen els supòsits següents:

- La indagació reflecteix una creença bàsica en l'habilitat dels professors per formular qüestions vàlides sobre la seva pràctica docent i per perseguir respostes objectives en aquestes qüestions.

- Els professors són persones intel·ligents, indagadors amb perícia legitimada i experiència important.
- Els professors són propensos a cercar dades per donar resposta a qüestions i reflexionar-hi per formular solucions.
- Els docents desenvolupen noves competències quan formulen les seves qüestions i recullen les seves dades per analitzar-les.

### *b) Bases teòriques i d'investigació*

El model basat en la indagació es fonamenta, entre d'altres, en les teories de la psicologia cognitiua, en els estudis sobre el pensament del professor, en les teories d'aprenentatge (Yinger i Clark, 1981), en la teoria crítica (Adler i Goodman, 1986), en la teoria schöniana (1983) sobre la reflexió en l'acció.

Els beneficis de la investigació són avalats per escriptors (Goswami i Stillman, 1987; Hopkins, 1988; Zuber-Skerritt, 1991) que veuen en la indagació una activitat de desenvolupament professional per millorar la pràctica, també com a participació en un procés de refinament i de creació d'autonomia en el judici professional.

A la investigació-acció, com a modalitat d'investigació estrella d'aquest model, se li atribueixen nombroses funcions: com a ajut als mestres per relacionar millor la investigació de l'ensenyament amb les pràctiques, com a mètode de resolució de problemes, com a millora de l'escola, com a mitjà de desenvolupament del pensament del professor, com a avaluació efectiva del mateix ensenyament, com a mitjà per promoure el creixement professional, com a vincle entre la teoria i la pràctica, com a presa de decisions dels professors (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Un dels trets de l'enfocament basat en la indagació és que la investigació és una activitat important en què els professors s'haurien de comprometre. La capacitat de fer investigació hauria de ser un atribut essencial dels professionals de l'educació.

### *c) Fases de l'activitat*

Si bé el procés o activitat de les modalitats d'indagació pot prendre formes diverses, sempre trobem un nombre comú d'elements: identificació de necessitats, problemes o centres d'interès per part dels professors; diagnòstic de la situació, desenvolupament d'un pla d'acció; implementació del pla, i avaluació i reflexió sobre els resultats.

Aquest procés comú es pot adaptar a les necessitats singulars de cada enfocament d'investigació. Kemmis i McTaggart (1988) ho concreten en una espiral de cicles de quatre fases o moments cadascun:

- Diagnòstic i reconeixement de la situació actual.

- Desenvolupament d'un pla d'acció, informat críticament, per millorar la situació.
- Implementació del pla i observació dels seus efectes en el context en què té lloc.
- La reflexió entorn dels efectes com a base per a una nova planificació.

El suport organitzatiu i/o l'assistència tècnica poden ser requerits durant les fases d'una activitat indagadora. El suport organitzatiu pot tenir forma d'institució com els centres de professors o grups d'estudi, o de recursos tals com disposar de temps o de materials. L'assistència tècnica pot consistir en formació en metodologies d'investigació, tècniques de recollida de dades i altres processos que ajuden els mestres a donar sentit a les seves experiències.

#### d) Il·lustracions i resultats

Les formes que la indagació com a model de desenvolupament professional pot prendre són il·limitades. Els continguts d'aprenentatge són molt diversos: sobre investigació educativa, identificar i analitzar problemes de l'aula, perseguir temes d'interès professional, millorar la pràctica educativa.

Els programes de formació basats en la indagació són nombrosos, com ara: el PROTEACH (*PROfessional TEACHER*) de la Universitat de Florida, el BTAP (*Virginia Beginning Teacher Assistance Program*), el PFPF de Zeichner i Liston (1987), el model de perfeccionament professional de Day (1987) o el CRASP de Zuber-Skerritt (1991).

Watts (1985) (cit. a Sparks i Loucks-Horsley, 1990) presenta un nombre de modalitats en les quals els professors actuen com a investigadors. Els professors participants en projectes d'investigació-acció col·laborativa; estudis etnogràfics sobre l'escola conduïts per investigadors i professors; investigació-acció a l'aula i grups de treball de professors com a exemples d'enfocament d'aquest model.

#### e) Limitacions

La manca d'una cultura i clima de suport cap a l'activitat investigadora dels professors. La manca de suport institucional i reconeixement per part del centre.

La manca de recursos. Suport per part de l'administració. Assistència tècnica i recursos d'investigació: materials, llibres, serveis de consulta, etc. No s'assigna temps de dedicació.

La manca de formació. Els professors no surten formats en competències d'investigació. No s'atribueixen el paper d'investigadors en la pràctica educativa.

## Proposta de model de formació del MEC

Del conjunt de referències sobre formació del professorat contingudes en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989a), i en el *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado* (1989b), en triem alguns aspectes que, al nostre entendre, configuren el model de desenvolupament professional (formació) que inclou la Reforma educativa.

En el *Plan Marco de Formación permanente del Profesorado* (1989, pàg. 134) es diu:

«...avanzar en la calidad de la enseñanza supone atender las necesidades de formación permanente del profesorado, pieza clave del sistema educativo. Más aún, cuando estamos ante una reforma que otorga al profesor un papel relevante».

L'educació és una activitat que exigeix formació i renovació constants. Si en tots els camps és necessària l'actualització permanent, es fa ineludible en l'educació, si no es vol convertir en una rèmora que visqui d'esquena al docent com a professional a l'escola i a l'aula.

La Reforma del sistema educatiu concedeix un paper rellevant al professorat en considerar-lo element essencial en el procés de transformació i canvi de l'educació. Presenta un perfil de professor que podríem considerar desitjable, però potser massa utòpic si tenim en compte la formació inicial que reben els professors al nostre país.

La Reforma educativa (1989, pàg. 209) dibuixa un perfil de professor que difereix del tradicional:

- El paper reservat al professor del futur és el d'organitzador de la interacció de cada àl·lumne amb l'objecte del coneixement.
- La tasca es concep com una mediació perquè tota l'activitat que es porti a terme resulti significativa i estimuli el potencial de cadascun dels alumnes en un treball cooperatiu entre aquests i el professor corresponent.
- Ha de ser qui concebi i activi el valor funcional de l'aprenentatge de la cultura per a la vida quotidiana de l'alumne.
- Ha de ser capaç de reproduir una tradició cultural, però també de generar contradiccions i promoure alternatives; de facilitar als alumnes la integració de totes les ofertes de formació internes i externes a l'aula; de dissenyar i organitzar treballs disciplinaris i interdisciplinaris, de col·laborar amb el món exterior a l'escola, fent de l'experiència educativa una experiència individual, i, alhora, socialitzadora.

- El perfil docent desitjable és el d'un professional capaç d'analitzar el context en què es desenvolupa la seva activitat i de planificar-la; de donar resposta a una societat canviant; de combinar la comprensivitat d'un ensenyament per a tots, en les etapes d'educació obligatòria, amb les diferències individuals, de manera que se superin les desigualtats, però que es fomenti, alhora, la diversitat latent en els subjectes. En resum, el perfil d'un professor amb autonomia i responsable davant dels membres de la comunitat interessats en l'educació.

La Reforma educativa inclou com a trets de la formació del professorat els següents:

- a) Formació basada en la pràctica professional.
- b) Formació centrada a l'escola.
- c) Formació mitjançant estratègies diversificades en un context organitzatiu flexible i obert.
- d) Formació descentralitzada.

El Pla marc de formació del professorat (1989, pàgs. 105-112) desenvolupa els quatre trets anteriors:

#### *a) Formació basada en la pràctica professional*

Diversos estudis assenyalen que la formació del professorat per ser eficaç ha d'estar vinculada a l'activitat quotidiana que el professor desenvolupa.

En el Pla marc es diu que la pràctica docent s'ha de convertir en un procés de reflexió sobre les actuacions i la seva posterior planificació; en aquest procés, el professorat mobilitza el seu pensament pràctic i fa actives una sèrie de teories formals i acadèmiques sobre el procés ensenyament/aprenentatge.

La professió docent, per les seves característiques especials, precisa d'una capacitat d'anàlisi de la realitat, de la seva comprensió i interpretació, a més d'intervenir-hi.

La formació professional es recolza, principalment, en una reflexió del professorat sobre la seva pràctica docent, de manera que li permeti examinar la seva teoria implícita en l'ensenyament, els seus esquemes de funcionament i les seves pròpies actituds, per iniciar, així, un procés d'autoavaluació que orienti el seu desenvolupament professional.

La manera d'adequar els programes de formació als problemes reals de la pràctica és concebre'ls com a processos d'investigació i experimentació del currículum. El professorat, quan dissenya

projectes curriculars concrets i reflexiona sobre el seu desenvolupament, no pot oblidar l'anàlisi sobre la seva manera d'intervenir a l'aula.

### b) Formació centrada a l'escola

La idea de l'escola com a centre de la formació contínua assoleix cada dia més rellevància. L'escola és el lloc privilegiat de la planificació i realització de les activitats de formació. Qualsevol tipus d'innovació o forma de millora en el camp de l'ensenyament està estretament vinculada a l'acció global del centre educatiu. L'eficàcia de la formació està lligada a la participació institucional que garanteixi i possibiliti una més gran implantació dels projectes d'innovació que es realitzin.

Diverses investigacions han posat de relleu que la formació dels professors s'ha de vincular a la pràctica professional i dur-se a terme en el mateix lloc de treball o, en cas que no sigui possible, en àmbits propers. La investigació sobre la pràctica en el seu context natural possibilita l'observació natural dels esdeveniments i la reflexió sobre aquests en la situació en què es generen; convida a la participació de tots els implicats en el problema, cosa que genera un clima de participació democràtic.

La Reforma educativa advoca per una formació vinculada a la pràctica professional i per la creació d'equips de treball en el mateix centre, de manera que s'estimulin mútuament en la tasca de millora de l'educació. En aquest sentit en el *Plan marco de formación del profesorado* (1989, pàg. 108) s'indica:

«La Administración favorecerá la formación de equipos y su relación estable con todos los centros educativos. El punto final ideal, desde la óptica de este modelo, será cuando el proyecto educativo de centro contemple, como pauta, la formación permanente del profesorado que lo integra.»

La formació s'ha d'adreçar, sobretot, a les demandes concretes dels equips de treball dels centres docents. L'efecte de la formació és més efectiu quan té lloc a la institució docent. Té un efecte multiplicador, pot provocar un canvi, una millora del currículum; pot generar una innovació educativa o implicar els alumnes en el seu procés d'aprenentatge.

En aquest sentit, el *Plan de investigación educativa i de formación del profesorado* (1989, pàg. 101) insisteix que:

«El Sistema Educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre la práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y del arte. Se



trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer.»

Així doncs, la investigació reflexiva en què la teoria i la pràctica s'interrelacionen constantment impregna el model de formació del professorat.

En la Reforma educativa el professor és l'agent que mobilitza, catalitza i vitalitza la reforma. Per portar a terme aquesta comesa s'aposta pel model del professor reflexiu i investigador de la pràctica quotidiana com a element bàsic en el procés de formació. Per això es parla del professor com a investigador, com una persona que reflexiona de manera crítica i sistemàtica sobre els diferents processos de la realitat educativa amb la finalitat de millorar-la o transformar-la.

En l'actual debat sobre la Reforma cada dia són més els que creuen que, perquè aquesta arribi a bon terme, s'ha de donar:

- L'enfortiment de la posició del professor com la clau de la Reforma educativa.
- La necessitat de vincular la reforma de la formació del professorat amb la reforma de l'escola.

Tinc interès a acabar aquest apartat amb les idees de Howey (1981), un autor prestigiós, sobre la formació del professor. Algunes de les seves idees queden reflectides en el Pla de reforma educativa.

- La formació s'ha d'organitzar i realitzar en el marc del centre escolar o centres propers.
- Es refereix a l'escola com a institució: abasta tant el professorat com l'escola com a institució.
- La formació centrada en l'escola ha d'estar inserida en la tasca, és a dir, durant el treball escolar i el temps escolar.
- Ha de respondre a les necessitats del professorat, tant individualment com col·lectivament.
- Planificada i dirigida pel mateix professorat del centre, encara que, ordinàriament, recaptin ajut extern per dur-la a terme.

Es pot definir la formació centrada en l'escola per les seves activitats educatives contínues, centrades en l'interès i necessitats del professor, i problemes directament vinculats al seu paper i responsabilitats en un centre escolar concret (Howey, 1981, pàg. 15).

### c) Formació mitjançant estratègies diversificades

Les estratègies diversificades es refereixen a les diferents modalitats de formació que s'hauran de posar en marxa per cobrir l'ampli ventall de necessitats de formació que requereix el professorat.

La formació del professorat s'encamina a aconseguir una més gran professionalització del docent. La seva gran heterogeneïtat comporta que les estructures de la seva formació hagin de ser variades i diferenciades. D'aquí que l'Administració i les maneres de dur-la a terme s'hauran d'adaptar a les necessitats específiques. Es propiciaran estructures que donin cabuda a propostes plurals i obertes, que permetin una constant revisió i reformulació de plantejaments.

La formació dels docents a través d'estratègies diversificades és un dels punts claus que impregna la filosofia del *Plan marco* com es pot comprovar en el text següent:

«La Formación Permanente se planificará, progresivamente, de un modo cada vez más descentralizado, y adoptará estrategias diversificadas de formación y formas organizativas plurales, flexibles y abiertas, que permitan al profesorado ser agente y protagonista, tanto de su propia formación, como de los cambios que entre todos puedan ser llevados a cabo, en busca de una mejora, siempre posible, de la calidad de la enseñanza.» (pàg. 113).

### d) Formació descentralitzada

Hi ha diverses raons per optar per un model descentralitzat de formació. El document per a la reforma n'assenyala algunes:

- La diversitat del punt de partida en què es troben els components del col·lectiu de docents.
- Diferent grau d'implicació prèvia en les activitats o processos de la formació.
- Diversitat de funcions que pot desenvolupar el professorat en el centre educatiu.
- El caràcter específic de la demanda de professorat qualificat en cada regió o comarca.
- Diversitat d'experiències i de tradicions en la formació de cada zona (Latorre, 1992).

## Referències bibliogràfiques

- ACHENSON, R. I GALL, D. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. Nova York: Longman.
- ADLER, S. I GOODMAN, J. (1986). Critical Theory as a Foundation for Methods Courses. *Journal of Teacher Education*, 37, pàgs. 2-8.
- BELL, L. I DAY, C. (ed.) (1991). *Managing the Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- BERMAN, P. I McLAUGHLIN, M. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change: vol. 8. Implementing and Sustaining Innovation*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- CALDERHEAD, J. (1990). Conceptualising and Evaluating Teachers' Professional Learning. *European Journal of Teacher Education*, 13 (3), pàgs. 153-160.
- CALDWELL, S. D. (ed.) (1989). *Staff Development: A Handbook of Effective Practices*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- CLARK, C. M. (1992). Teachers as Designers in Self-Directed Professional Development. A: A. Hargreaves i M. Fullan (ed.), *Understanding Teacher Development*. Londres: Cassell.
- COMBS, A.; BLUME, R.; NEWMAN, A. I WASS, H. (1979). *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: EMESA.
- CHIKERING, A. (1977). *Experience and Learning*. New Rochelle: Change Publications.
- DAY, C. (1987). Professional Learning Through Collaborative In-service Activity. A: J. Smyth (ed.). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, pàgs. 207-222. Londres: The Falmer Press.
- DEAN, J. (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990) Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. A: R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York: Macmillan.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. París: Bordas.
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Nova York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. I HARGREAVES, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Londres: The Falmer Press.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoi: Marfil.
- GIBBONS, M.; NORMAN, P. (1987). An Integrated Model for Sustained Staff Development. A: M. F. Wideen i I. Andrews (ed.). *Staff Development and School Improvement. A Focus on the Teacher*, pàgs. 103-110. Nova York: The Falmer Press.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, pàgs. 51-73.
- GOODMAN, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación*, 284, pàgs. 223-244.
- HARGREAVES, A. (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. A: A. Hargreaves i M. G. Fullan (ed.), *Understanding Teacher Development*. Londres: Cassell.
- HARGREAVES, A. I FULLAN, M. G. (ed.) (1992). *Understanding Teacher Development*. Londres: Cassell.
- HOWEY, K. R. (1981). *Towards School-Focused Training. The United States Experience*. París: OCDE-CERI.
- JOYCE, B I SHOWERS, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*. Nova York: Longman.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- LATORRE, A. (1992a). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LATORRE, A. (1992b). El profesor reflexivo: un modelo de profesional de la enseñanza. *Revista Investigación Educativa*, 19, pàgs. 51-68.
- LOUCKS-HORSLEY, S.; HARDING, C.; ARBUCKLE, M; MURRAY, L; DUBEA, C.; I WILLIAMS, M. (1987). *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. MA: Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MUNRO, P. I ELLIOTT, J. (1987). Instrucciona Growth Through Peer Coaching. *Journal of Staff Development*, 8 (1), pàgs. 25-28.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books.
- SHOWERS, B. (1985). Teachers Coaching Teachers. *Educational Leadership*, 42 (7), pàgs. 43-48.
- SMYTH, J. (1986). *Reflexion-in-action*. Victòria, Austràlia: Deakin University.
- SMYTH, J. (ed.) (1987). *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres: The Falmer Press.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, pàgs. 257-300.

- SPARKS, D. (1983). Synthesis of Research on Staff Development for Effective Teaching. *Educational Leadership*, 41 (3), pàgs. 65-72.
- SPARKS, D. I LOUCKS-HORLEY, S. (1990). *Five Models of Staff Development*. Oxford, OH: National Staff Development.
- TABACHNICK, R. I ZEICHNER, K. (1985). *Individual and Contextual Influences on the Relationships Between Teachers' Beliefs and Classroom Behavior*. Ponència presentada a la conferència de l'ISATT, Tilburg.
- TOM, A. R. (1985). Inquiring into Inquiry-Oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), pàgs. 35-44.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1986). *Microenseñanza*. València: Promolibro.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universitat de Granada.
- WIDEEN, M. I ANDREWS, I. (ed.). (1987). *Staff Development for School Improvement: a Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.
- WOOD, F, I KLEINE, P. (1987). *Staff Development Research and Rural Schools: A Critical Appraisal*. Norman : University of Oklahoma.
- WOOD, F. I LEASE, S. (1987). An Integrated Approach to Development, Supervision, and Teacher Evaluation. *The Journal Staff Development*, 8 (1), pàg. 52-55.
- YINGER, R. J. I CLARK, C. (1981). *Reflective Journal Writing: Theory and Practice*. Michigan: East Lansing, IRT.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pàgs. 3-9.
- ZEICHNER, K. I LISTON, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-47.
- ZEICHNER, K. I TEITELBAUM (1982). Personalized and Inquiry-Oriented Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 8, pàgs. 95-117.
- ZIMPER I HOWEY. (1987). Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teacher Competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (2), pàgs. 101-127.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1991). Action Research as Model of Professional Development. A: O. Zuber-Skerritt (ed.). *Action Research for Change and Development*. Aldershot, UK: Avebury.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflexions*. Londres: Kogan Page.

## Abstracts

*El artículo recoge las últimas revisiones sobre los modelos de desarrollo profesional desde una perspectiva actual y globalizadora del tema. Expone cinco modelos de desarrollo profesional: a) guiado individualmente, b) basado en la observación/evaluación, c) basado en la preparación (formación), d) basado en la implicación en procesos de desarrollo/mejora, y e) basado en la indagación. Termina recogiendo la propuesta del MEC sobre la formación del profesorado, dentro de nuestro contexto.*

*Palabras clave: Modelo de profesor - Desarrollo profesional.*

*Partant d'une perspective actuelle et globalisatrice, l'article reprend les dernières révisions sur les modèles de développement professionnel. Il expose cinq modèles de développement professionnel : a) guidé individuellement, b) fondé sur l'observation/évaluation, c) fondé sur la préparation (formation), d) fondé sur l'implication dans des processus de développement/amélioration, e) fondé sur la recherche. Il termine en reprenant dans notre contexte la proposition du ministère de l'éducation et des sciences (MEC) sur la formation du corps enseignant.*

*Mots clés: Modèle de professeur - Développement professionnel.*

*The article covers recent reviews of models of professional development taking the subject from a current and global point of view. Five models of professional development are presented: a) individually guided, b) based on observation/evaluation, c) based on preparation (training), c) based on the implication in the processes of development/improvement, and e) based on enquiry. It concludes by covering the Ministry of Education and Science (MEC) proposal on teacher training in our context.*

*Key words: Teacher model - Professional development.*