

El desenvolupament professional permanent del professorat a Anglaterra

Brenda Gay*

Resum

Aquest article explica la formació docent a Anglaterra, a partir d'una breu descripció del sistema educatiu i un repàs històric a la formació inicial del professorat. Tot seguit, s'examinen una sèrie de qüestions relatives al desenvolupament professional permanent del docent. Es fa especial incidència en algunes de les dicotomies del sistema: en primer lloc, s'assenyala que sovint existeix un conflicte entre el desenvolupament professional docent considerat des del punt de vista de l'individu i el que contempla el pla de desenvolupament de l'escola; en segon lloc, es passa revista a la varietat de proveïdors de serveis de formació i tipus de finançament i, finalment, a partir de les evidències aportades pels estudis de recerca més recents, s'examina l'eficàcia de diferents tipus de desenvolupament professional docent. Un dels aspectes que es destaca en aquest article és el pas d'una formació basada en l'adquisició de coneixements específics de la matèria d'especialitat, vers una formació que busca un desenvolupament de competències docents.

Paraules clau

desenvolupament professional docent, formació inicial, formació permanent, model de formació anglès, formació individual, formació de centre

Recepció de l'original: 23 de setembre de 2009

Acceptació de l'article: 10 de juliol de 2010

Introducció¹

El desenvolupament professional permanent (DPP) del professorat ha estat considerat a Anglaterra com un factor important per ajudar els docents a evolucionar des d'un punt de vista personal i professional, una evolució que pot comportar una millora de la qualitat de la docència i l'aprenentatge. Ja el 1972, l'Informe James recomanava que cada set anys calia concedir a tots els docents un any sabàtic remunerat, però les limitacions econòmiques van impedir que aquesta mesura fos implementada, excepte en un nombre reduït de casos. Tanmateix, durant els darrers trenta anys s'ha desenvolupat tota una gamma de modalitats del que abans es coneixia com a formació en servei (*In-service training*, INSET) i ara s'anomena desenvolupament professional permanent. Leaton Gray (2005) fa una distinció molt útil entre INSET i DPP:

El DPP expressa la idea que els individus aspiren a una millora contínua de les seves destreses professionals i del seu coneixement, més enllà de la formació bàsica requerida inicialment per dur a terme la seva feina. En la docència, aquest desenvolupament s'anomenava «formació en servei» (o INSET), amb la qual cosa es posava l'èmfasi en la prestació més que no pas en el resultat. És plausible que el canvi en la terminologia signifiqui un desplaçament de l'èmfasi des del proveïdor i/o contractador cap a l'individu. Amb altres paraules, l'individu ara és el responsable del desenvolupament de la seva carrera, sota el paraigua de l'escola o escoles on treballa el mestre. (Leaton Gray, 2005, p. 6)

(*) Directora de l'Assessoria Gay, de Londres, es dedica a la formació dels docents i recerca en el camp educatiu. Professora del Departament d'Educació i estudis professionals del King College de Londres. Coordinadora del programa de Màster PGCE i experta en inducció a la docència del professorat de clàssiques.

(1) Article traduït del text original en llengua anglesa per Marc Jiménez.

Aquest article examinarà una sèrie de qüestions relatives al DPP. En primer lloc, es demostrarà que sovint existeix un conflicte entre el DPP considerat des del punt de vista de l'individu i el DPP que contempla el pla de desenvolupament de l'escola. En segon lloc, es passarà revista a la varietat de proveïdors de serveis de formació i tipus de finançament. En tercer lloc, a partir de les evidències aportades pels estudis de recerca més recents, s'examinarà l'eficàcia de diferents tipus de DPP. Però, abans que res, fixarem el context mitjançant una breu descripció del sistema educatiu britànic i de la formació inicial del professorat (*Initial Teacher Education, ITE*).

El sistema educatiu

Context

El sistema educatiu britànic és complex, en bona mesura degut al fet que durant un llarg període de temps ha sorgit i segueix desenvolupant-se una gran diversitat d'escoles tant en el sector privat (*independent*), que acull entorn del 6,6% dels alumnes de secundària, com en el sector públic.

L'organització del sistema escolar

L'educació és obligatòria dels 5 als 16 anys. El sector públic cobreix l'educació infantil de tots els nens i nenes de 4 anys. Per als nens i nenes d'entre 2 i 4 anys les autoritats locals poden oferir guarderies de dia, tot i que normalment els pares han de pagar una quota escolar. Per als infants d'aquestes edats, les escoles privades reserven la secció de prepreparatòria². En el sector públic, la pauta normal de l'educació obligatòria és la següent:

- Escola primària, dels 5 als 11 anys (subdividida en *infant school*, entre 5 i 7 anys, i *junior school*, entre 7 i 11 anys).
- El canvi a l'escola secundària es produeix als 11 anys.
- Als 16 anys, els alumnes poden rebre l'educació secundària en els anomenats *sixth form colleges* o *tertiary colleges*.

La Llei d'Educació de 1988 designa 5 etapes clau (*key stages*): el *key stage 1*, per als alumnes de 5 a 7 anys; el *key stage 2*, per als alumnes de 7 a 11 anys; el *key stage 3*, per als alumnes d'11 a 14 anys; el *key stage 4*, per als alumnes de 14 a 16 anys; el *key stage 5*, és l'educació no obligatòria.

Diversitat d'escoles en el sector públic

Dintre del sector públic, sobretot en l'educació secundària, actualment existeix una gran diversitat d'escoles, com a conseqüència de la legislació del govern durant els darrers vint anys. La Llei d'Educació de 1944 fixava un sistema tripartit d'educació secundària, format per la *grammar school*, la *secondary modern school* i la *technical high school*. L'accés a un o altre tipus d'escola depenia dels resultats obtinguts en l'examen als 11 anys. Però les crítiques creixents contra el procés de selecció conduïren a la reorganització de l'educació secundària, i des de finals de la dècada de 1950

(2) En el sector independent o privat, l'itinerari és el següent: educació prepreparatòria (3-6 anys, equivalent a l'educació preescolar del sector públic), educació preparatòria (7-11 anys, equivalent a l'educació primària de la pública), i educació secundària (12-17). (N. del T.)

van instaurar-se les *comprehensive secondary schools*. La competència sobre les escoles tornava a ser de les autoritats locals en matèria d'educació, i com que el govern d'aleshores no les obligava a introduir plans d'una educació comprensiva, un seguit d'autoritats locals han conservat l'opció selectiva de les *grammar schools*, l'accés a les quals encara es regeix per l'examen realitzat als 11 anys.

City Technology Colleges

Un important canvi de les polítiques a la dècada de 1980 va comportar l'establiment d'associacions públicoprivades per tal de pagar i gestionar serveis públics. El 1987 es va crear el *City Technology Colleges Trust* com una associació publicoprivada que patrocinava la creació dels anomenats *City Technology Colleges*. Darrera d'aquest procés hi havia l'objectiu de crear més diversitat en l'educació secundària, formar una mà d'obra amb una millor preparació tecnològica i establir connexions amb la indústria local. Els *City Technology Colleges* estaven pensats per oferir als alumnes d'àrees urbanes l'oportunitat de dur a terme una formació orientada al món professional i centrada en una especialització concreta. Els patrocinadors del sector privat pagaven una cinquena part dels costos inicials i subsegüents. La idea subjacent era que la implicació del sector empresarial podria fer allò que el sistema educatiu no era capaç: elevar els nivells de l'educació.

Specialist Schools

En la mateixa línia del *City Technology Colleges Trust*, el 1994 es va fundar el *Specialist Schools Trust*. Mentre que els *City Technology Colleges* intentaven elevar els nivells a les àrees urbanes, les *Specialist Schools* naixien amb la vocació de servir a totes les parts del país. Les escoles que ja existien podien sol·licitar l'estatus d'especialista en una de les quatre àrees curriculars: tecnologia, arts, esports o idiomes. Per bé que havien d'impartir tot el currículum nacional, havien de dedicar una atenció especial a l'àrea d'especialització escollida. La intenció de les *Specialist Schools* era esdevenir bucs insígnia a escala local, escoles capdavanteres que obtindrien més ajuts econòmics, tindrien un caràcter distintiu i garantirien millors resultats en els exàmens. Així, doncs, s'esperava que esdevinguessin centres d'excel·lència de la seva especialitat i que oferissin desenvolupament professional permanent de la seva àrea d'especialització, no només al professorat del seu mateix centre sinó també a la plantilla d'altres escoles de la mateixa zona geogràfica. Tenien la capacitat de seleccionar fins al 10% dels alumnes segons el seu grau d'aptitud en l'especialització.

City Academies

El 2000 va anunciar-se la política de la *City Academy* com «un enfocament radicalment nou per promoure una major diversitat i trencar la dinàmica de les escoles que feien fallida a les ciutats». El pla era involucrar patrocinadors del sector privat, com ara empreses, individus, esglésies i d'altres grups religiosos o institucions benèfiques, als quals es demanava contribuir amb dos milions de lliures per als costos d'arrendada, a banda de comptar amb la subvenció de 25 milions de lliures concedida pel *Department for Education and Employment* (DfEE). Les *City Academies* havien d'ubicar-se en les zones menys afavorides, bé per reemplaçar una o més escoles existents que havien fet fallida, o bé per establir-se allà on hi havia necessitat de places escolars addicionals. Les *Academies* tenen la capacitat de seleccionar els seus alumnes. En un primer moment van fundar-se 17 *Academies*, i el 2005 ja hi havia propostes per augmentar-ne el nombre fins a 200.

Escoles de formació (Training Schools)

El 1998, el govern va proposar una xarxa «d'escoles de formació d'alta qualitat per desenvolupar i difondre una bona pràctica en la formació inicial del professorat i en els tutors de formació, així com per realitzar recerca³». Per tal d'esdevenir una *training school*, les escoles han de tenir l'estatus de *specialist school*: actualment hi ha 244 *training schools* en tot el país. Aquestes escoles de magisteri són responsables tant de la formació inicial del professorat com del desenvolupament professional permanent, i estan pensades per dur a terme activitats de DPP no només per a la seva pròpia plantilla sinó per a docents d'altres escoles locals.

Les *training schools* duen a terme una gran tasca en tot el ventall d'activitats de formació del professorat, especialment en la formació inicial i la formació permanent de tota la força docent. Són ambicioses, imaginatives i influents en aquestes àrees. Treballen en col·laboració amb altres per al profit de professors i alumnes de fora de la seva circumscripció. El govern té l'esperança que, amb el pas del temps, les *training schools* estaran acreditades en totes les parts d'Anglaterra.

Les competències educatives del govern central i les de l'autoritat local

La competència i la responsabilitat del sistema educatiu a Anglaterra són compartides entre les autoritats locals en matèria d'educació (*Local Education Authorities*, LEA) i el govern central. La competència en política educativa està en mans del govern central. El Departament d'Educació i Destreses (*Department for Education and Skills*, DfES)⁴ és el departament del govern amb competències generals en matèria d'educació. Les autoritats locals en matèria d'educació (LEA) són autoritats regionals responsables de garantir el servei educatiu en el seu àmbit territorial.

Una fita important en la gestió i control de les escoles va ser la Llei d'Educació de 1988, que culminava una dècada de discussions i preocupacions sobre els nivells educatius a les escoles i la incapacitat de les escoles de donar resposta als pares, a les comunitats locals i als contractadors. La llei representava un viratge decisiu en virtut del qual el govern guanyava un major control central sobre l'educació i, alhora, es debilitava el poder de les autoritats locals perquè retornava moltes de les seves competències a les mateixes escoles, inclosa la competència de la mateixa gestió econòmica. Entre les estipulacions de la llei es trobava l'establiment d'un currículum nacional; la introducció de *National Curriculum Tests* en les assignatures fonamentals de matemàtica i anglès a l'escola primària, i de matemàtica, anglès i ciència a l'escola secundària (les proves del currículum nacional són uns exàmens que s'han de realitzar a la fi o prop de la fi de cada *key stage*); i la introducció d'una classificació de les escoles que feia públics els resultats obtinguts per cada escola en els *National Curriculum Tests* i en els següents exàmens públics: el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), que se sol realitzar a la fi de l'últim any de l'educació obligatòria (16+), i el *General Certificate of Education Advanced Levels (A-levels)*, realitzat durant els 2 anys posteriors a l'educació obligatòria. Els exàmens GCSE i *A-level* els administren uns consells d'examen responsables de fixar i corregir els exàmens i d'organitzar cursos de formació del professorat específics per a cada assignatura.

(3) Consulteu: <http://www.education.gov.uk/popularquestions/schools/typesofschools/trainingschools/a005596/what-is-a-training-school> [accés: 13.03.2010].

(4) Des de febrer de 2010, *Department of Education*.

La formació del professorat

A Anglaterra, la professió docent sempre ha tingut un estatus més aviat ambigu. Històricament, aquest fet s'ha expressat en la diferència en estatus i en currículum entre les *public schools*⁵ i les *grammar schools*, d'una banda, i les *elementary schools*, de l'altra. Els docents de les *elementary schools*, moltes vegades de no més de 14 anys d'edat, eren formats en l'ofici com a «monitors» o bé en els *colleges of education*, unes institucions establertes a mitjan segle XIX i que oferien cursos d'un any. Per contra, els docents de les *public schools* o de les *grammar schools* eren llicenciats universitaris sense formació com a docents.

Aquest sistema va mantenir la seva diferenciació interna després de la Llei d'Educació de 1944. Als docents de les *modern schools* de primària i de secundària no se'ls exigia tenir un títol, sinó seguir un curs de formació del professorat en un *college of education*, el qual inicialment durava 2 anys i que a partir de 1962 va ser allargat fins a 3 anys. Els professors de les *independent schools* i les *grammar schools* acostumaven a ser llicenciats universitaris, alguns dels quals havien realitzat un postgrau d'aptitud pedagògica a un *University Department of Education*, tot i que no va ser fins a 1974 que va exigir-se que tots els docents del sector públic havien de tenir una qualificació professional. Aquesta disparitat en la qualificació es traduïa també en les diferències salarials entre els docents graduats i els no graduats.

La docència com una professió de gent graduada

A mitjans de la dècada de 1970 va ser obligatori que tots els docents del sector públic, tant de primària com de secundària, fossin graduats universitaris. A partir d'ara eren essencials tant el coneixement de l'assignatura a impartir com la formació i qualificació professional. Els estudiants podien obtenir la qualificació de docents bé llicenciant-se d'alguna carrera i realitzant un curs de formació professional conduent al *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE), bé amb una de les noves llicenciatures en educació que s'obtenien amb els cursos conduents al títol del *Bachelor of Education* (B.Ed.). Els *Colleges of Education* van aplegar-se per formar *Institutes of Higher Education*, molts dels quals s'han diversificat i ofereixen tota una gamma d'altres llicenciatures o bé s'han integrat dins d'universitats locals. Per referir-nos a aquests instituts i facultats universitàries d'educació farem servir el terme d'Institucions d'Educació Superior (IES).

Aquesta millora en les qualificacions dels docents va ser benvinguda com un signe de l'elevat estatus professional dels docents. El contingut de les carreres de formació inicial del professorat el determinaven les IES: la majoria del temps de la carrera tenia lloc en la institució de formació; les pràctiques a escoles ocupaven al voltant d'un terç del total del temps. Les escoles tenien poca participació en l'avaluació dels alumnes de pràctiques. Tant els estudis de B.Ed. com el *Post Graduate Certificate* estaven dissenyats per garantir una comprensió àmplia de les qüestions teòriques subjacents a la docència i l'aprenentatge, com també de qüestions pràctiques sobre pedagogia, gestió de classe i avaluació.

(5) Cal fer observar que amb el nom de *public school* es coneixen les escoles d'iniciativa privada.

Teacher Training Agency

A la dècada de 1980, la malfeança del govern envers l'educació superior va portar a l'exigència d'incrementar les competències centrals sobre la formació inicial del professorat (ITT, per les sigles en anglès)⁶. En la mateixa línia de centralització, el 1993 va crear-se la *Teacher Training Agency* (TTA), rebatejada el 2006 com a *Training and Development Agency for Schools* (TDA), amb la missió de supervisar la contractació del professorat, tot destinant una sèrie d'estudiants com a docents d'ITT; establint un conjunt de criteris sobre el contingut i l'estructura de les carreres, i millorant la qualitat dels estudis d'ITT i acreditant els docents d'ITT. A partir de 1992, la formació del professorat va passar a ser competència conjunta de les escoles i de les IES: dues tercers parts de la formació (24 setmanes) tenien lloc a l'escola i una tercera part (12 setmanes) a l'IES. També existeix la possibilitat d'obtenir l'estatus de professor titulat sense el PGCE, a través del *Graduate Teacher Programme*, un programa de formació on els candidats són contractats en un centre escolar en qualitat de professors no titulats.

Tot i que sense prescriure el contingut dels cursos de les IES, la TTA va exercir una gran influència mitjançant l'establiment d'un conjunt d'estàndards o competències que tots els docents havien de satisfer per tal d'obtenir l'estatus de professors titulats (*qualified teacher status*, QTS). Els estàndards es dividien en coneixement de l'assignatura i la seva aplicació; gestió de la classe; avaluació i registre del progrés dels alumnes, i desenvolupament professional permanent. Així, en la formació del professorat, l'èmfasi ja no es posava en la comprensió de la teoria i la pràctica de l'educació, que posteriorment determinaria la pràctica de classe, sinó en un model basat en les competències i centrat en les destreses pràctiques de la classe. El caràcter prescriptiu dels estàndards i dels requisits exigits als docents significava que el control sobre el contingut i l'estructura de la formació inicial del professorat es traslladava dels IES a la TTA. Els estàndards s'han revisat dues vegades, i encara han estat objecte d'una altra revisió el 2007. D'aquesta manera, ha quedat establert un conjunt d'estàndards per a l'estatus de professor titulat, per als *induction year teachers* (docents en any d'iniciació), els *classroom teachers*, els *advanced skilled teachers* i els *excellent teachers*. Aquesta mesura és un altre intent de garantir un desenvolupament professional permanent. Tanmateix, hi ha molta preocupació en el sentit que, malgrat la retòrica sobre la professionalitat dels docents, els nous estàndards reflecteixen un model tecnocràtic.

(6) És significatiu que en aquest moment s'usava el terme d'«instrucció» (*training*) més que no pas el d'«educació o formació» (*education*), tot i que posteriorment, el 2000, ja es parlava de «*top teacher education*».

Formació permanent del professorat

Objectius del desenvolupament professional docent

S'han definit una sèrie d'objectius del DPP, com ara el de donar als docents l'oportunitat d'ampliar i aprofundir el seu coneixement de l'assignatura que imparteixen; proveir els docents amb les destreses necessàries per assumir nous rols en la seva pròpia o en una altra institució; millorar les destreses dels docents en aspectes de la docència, com ara la gestió de la classe, planificar i impartir lliçons o l'avaluació; preparar els docents per a noves iniciatives i canvis introduïts per la seva pròpia escola, per consells d'avaluació o pel govern central, o bé el de fer-los prendre consciència sobre diferents estils de docència i aprenentatge.

Avaluació i gestió de rendiment

El DPP pot relacionar-se amb l'avaluació dels docents i la gestió del rendiment. El 1990, el govern va establir com un requisit el fet que tots els docents havien de ser valorats pels seus gestors de línia, una valoració que havia de revisar-se cada any. El principi subjacent era que aquesta avaluació dóna l'oportunitat al docent de reflexionar sobre els seus punts forts i mancances i que la seva docència fos avaluada per un company per tal d'establir conjuntament una sèrie d'objectius de desenvolupament i identificar la formació en DPP més adequada per assolir aquests objectius. Però, a la pràctica, a causa de les limitacions de pressupost, les activitats de DPP que encaixen en el pla de desenvolupament de l'escola sovint tenen prioritat per sobre de les relatives al desenvolupament professional personal. La gestió de rendiment implica dur a terme avaluacions anuals del rendiment dels docents, traçar un pla amb les seves necessitats d'aprenentatge per a l'any següent i proveir un DPP adequat, que tingui en compte els seus punts forts i les seves mancances. Mentre que l'avaluació no té implicacions sobre el salari, la formació assolida com a part de la gestió de rendiment sí que es pot tenir en compte quan els docents demanin una avaluació de categoria que els permeti accedir a nivells salarials superiors.

Una sèrie d'estudis han assenyalat la tensió existent entre el DPP orientat al docent individual i el DPP associat a la millora de tota l'escola. Soulsby i Swain (2003) van dur a terme un estudi que examinava un projecte de formació en servei amb beca organitzat pel DfES (*Department for Education and Skills*). Aquest projecte oferia als docents l'oportunitat de desenvolupar la seva pròpia recerca en àrees temàtiques específiques. Aquests autors sostenen que la formació centrada en les assignatures és vital per estimular l'interès intel·lectual d'un cos docent amb una alta titulació universitària, i que pot tenir un efecte positiu en la selecció i el manteniment de personal en la docència. Tanmateix, aquests investigadors assenyalen que recentment aquesta formació centrada en les assignatures sovint ha estat eclipsada per les iniciatives de formació centralitzades, orientades a la millora del conjunt de l'escola i vinculades a la política del govern. Davant d'aquest fet, subratllen que, tot i que a les escoles i als governs els pugui semblar urgent adaptar el desenvolupament professional a les seves necessitats a curt termini, aquesta estratègia no és una posició sostenible. El DPP hauria de ser considerat com una inversió a llarg termini que ajudés a desenvolupar les destreses i la professionalitat dels docents (Soulsby i Swain, 2003, citat per Leaton Gray, 2005, p. 5-6).

D'una forma similar, Leaton Gray (2005), en el seu estudi sobre 181 docents i directors, va constatar que els docents perceben el DPP de dues maneres diferents i oposades.

[D'una banda, el veien] com una activitat «individual» que ajuda els docents a progressar en les seves carreres, i de l'altra com a activitat de «grup» en què els docents treballen en equip per tal de millorar la seva escola. Obviament, aquestes percepcions no s'exclouen mútuament. Amb tot, un canvi en l'èmfasi de l'una a l'altra podria significar nivells més baixos de participació en el DPP centrat en les assignatures i nivells més alts de participació en el DPP genèric i vinculat a iniciatives del conjunt de l'escola. (Leaton Gray, 2005, p.6)

Aquesta restricció del DPP centrat en les assignatures també el van subratllar MacBeath i Galton (2004), els quals van descobrir que per a molts docents les oportunitats de desenvolupament professional centrat en les assignatures s'estaven veient retallades de forma considerable i que els docents dedicaven, de mitjana, tres dies a l'any en les formacions derivades d'iniciatives nacionals, mentre que només en dedicaven un de sol a totes les altres iniciatives.

DPP col·laboratiu

Tradicionalment, el DPP ha estat dominat per cursos *ad hoc* d'un dia i per cursos en servei per a tota l'escola, complementats en alguns casos amb doctorats, que normalment han de pagar els mateixos docents. (Leaton Gray, 2005, p.8)

Però els beneficis a llarg termini d'aquest model s'han qüestionat. Harland *et al.* (1999), per exemple, són crítics pel que fa als dies de formació sense cap element de planificació o benefici acumulatiu. Riding (2001, p. 11) descriu la formació en servei «tradicional» com a «fragmentada, improductiva, ineficaç, no regulada [...] i sense intensitat ni seguiment». En canvi, el bon DPP ha de ser «continu, donar oportunitats per a la reflexió individual i la recerca en grup, estar basat en l'escola i integrat en la feina del docent, ser col·laboratiu, estar arrelat en el coneixement de la docència i ser accessible i inclusiu» (Riding, 2001, p. 283-284).

El 2003, el Sindicat Nacional de Docents (NUT) va encarregar a l'EPPI (*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordination Centre*) de l'*Institute of Education* de Londres una avaluació dels estudis sobre el DPP col·laboratiu. El DPP col·laboratiu va ser definit com l'activitat conjunta i sostinguda dels docents amb la LEA, IES i/o altres companys de la professió. A partir d'una valoració de 15 estudis realitzats des del 1988 sobre el DPP col·laboratiu de docents amb alumnes del grup d'edat de 5-16 anys, els investigadors van constatar que en tots els estudis, excepte en un de sol, el DPP col·laboratiu estava associat amb millores tant en la docència com en l'aprenentatge. Aquestes millores, moltes de les quals eren substancials, incloïen una major confiança per part dels docents; una major capacitat per part dels docents de fer diferències en l'aprenentatge dels alumnes (i, per tant, una major autoeficàcia dels alumnes); el desenvolupament de l'entusiasme per al treball col·laboratiu, tot i l'angoixa inicial pel fet de ser observat i haver d'interactuar; un major compromís per variar les pràctiques, i una major predisposició per provar noves coses. També es va constatar que aquest DPP estava associat amb un impacte positiu sobre els processos d'aprenentatge, la motivació i els resultats dels estudiants (EPPI, 2003, p. 4).

La valoració dels estudis identificava una sèrie de trets essencials del DPP, els quals, si es combinaven, anaven associats amb resultats positius. Aquests trets incloïen l'ús de l'assessorament especialitzat extern associat amb una activitat basada en

l'escola; l'observació; la interacció o *feedback* (generalment basada en l'observació); un èmfasi en l'ajuda entre els companys més que no pas en la imposició dels supervisors; llibertat per als docents per identificar els punts on volen focalitzar el seu propi DPP; processos per encoratjar, ampliar i estructurar el diàleg professional, així com processos per sostenir en el temps el DPP per tal de fer possible que els docents integrin les pràctiques en els seus propis contextos de classe. Aquest DPP partia de les necessitats d'aprenentatge expressades pels mateixos docents, en virtut de les característiques específiques del context de la seva escola i la seva classe, tenia en consideració els diferents punts d'arrencada dels docents individuals a cada nivell i implicava unes activitats que servien per desenvolupar i sostenir la participació dels docents al DPP (EPPI, 2003, p. 6).

Iniciatives del govern i DPP

Dies preceptius de formació en servei

A l'apartat del salari i condicions de servei dels docents de la Llei d'Educació de 1987 es reflectia el reconeixement de la importància del DPP. El llavors secretari d'Estat d'Educació, Kenneth Baker, va introduir els dies de formació en servei per als docents, la qual cosa establia el dret de tots els docents al DPP. Les escoles havien de reservar 5 dies a l'any per tal de proveir formació en servei per a tota la plantilla. La idea que hi havia al darrera d'aquesta mesura era que poguessin seleccionar les àrees que encaixaven dins el pla de desenvolupament del centre i que poguessin utilitzar tant formadors externs com formadors de la seva plantilla. A les escoles se'ls assignava un pressupost per al desenvolupament de la plantilla, que cobria aquests dies de formació en servei i permetia que una part de la plantilla rebés cursos curts. Així, el DPP proveït durant aquests dies està relacionat amb el pla de desenvolupament de l'escola més que no pas pensat per satisfer les necessitats personals i professionals dels docents individuals. A més, aquests dies poden ser utilitzats, i de fet ho són sovint, per planificar, corregir, fer exàmens o per a altres activitats similars.

DPP i el curs d'iniciació

La formació inicial del professorat es considera el fonament del desenvolupament professional permanent. Des de la dècada de 1960, tots els docents que treballen en el sector públic, tinguessin o no una titulació de postgrau, havien de realitzar un any de prova. No s'exigia que les escoles tinguessin un programa d'iniciació; l'únic que calia era que el director on havia treballat el docent en període de prova comunicés a la LEA que el docent havia exercit amb èxit el seu any de prova. El setembre de 1999, com a part de l'intent d'eleva els nivells, el DfES va introduir un període obligatori d'iniciació per als docents acabats de llicenciar (*Newly Qualified Teachers*, NQT) que treballaven en escoles públiques. Durant aquest període d'iniciació, els NQT havien de demostrar que satisfien els estàndards de l'estatus de professor titulat (QTS). Les escoles han de designar un tutor d'iniciació que supervisarà el compliment del programa individualitzat de suport destinat als docents acabats de llicenciar durant el seu any d'iniciació.

Per tat d'establir un nexa entre la formació inicial del professorat i el desenvolupament professional permanent, el govern va introduir el 1998 el *Career Entry and Development Profile* (CEDP) per als estudiants que havien obtingut el *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE). El CEDP està dissenyat per ajudar els docents de pràc-

tiques i als NQT a reflexionar, cap al final de la seva formació inicial i durant l'any d'iniciació, sobre punts clau del seu desenvolupament professional. Cap al final de la formació inicial, els docents de pràctiques reflexionen sobre el seu desenvolupament professional, els seus punts forts i les seves necessitats de desenvolupament, i comencen a pensar en les seves aspiracions per al període d'iniciació: tot plegat ho posen per escrit en una declaració que redacten juntament amb els seus tutors. Quan el docent acabat de llicenciar comença el seu càrrec, discuteix les seves prioritats amb el seu tutor d'iniciació, i constata com aquestes coincideixen o difereixen respecte de les prioritats identificades a la fi de la seva formació inicial.

Durant el període d'iniciació, els NQT i els tutors d'iniciació poden fer servir el CEDP per planejar i revisar el programa de suport dels NQT. Com a part del seu programa d'iniciació, els NQT són observats regularment pels companys i hi entaulen un diàleg, a més d'observar la feina d'altres companys amb més experiència. Les escoles proveeixen un programa de seminaris per als seus NQT, que normalment inclouen àrees com la gestió de classe, les necessitats educatives especials o l'avaluació de l'aprenentatge. A més, un NQT pot assistir a cursos centrats en les assignatures o cursos genèrics executats per un organisme extern, o bé visitar altres escoles, sobretot escoles de formació i especialistes.

El DPP i el lideratge escolar

Tota la recerca confirmada pel HMI (*Her Majesty's Inspectorate*) i, més recentment, per l'*Office for Standards in Education (OFSTED)*, suggereix que el lideratge és el factor clau en la millora i en l'èxit. (Brighouse i Woods, 1999, p. 45)

Tot reconeixent la importància del rol del lideratge en la millora de l'escola, el 2000 el govern va crear el *National College for School Leadership (NCSL)*⁷, a fi de proveir suport professional als docents. El *National College* emfasitzava la necessitat d'uns «clars paràmetres nacionals d'avaluació de rendiment per accedir a la direcció i uns clars mecanismes nacionals de garantia de la qualitat» (DfEE, 2000). El 1999 va traçar-se un conjunt d'estàndards nacionals per als directors, i el 2004 van ser revisats. Els docents que pretenen ser directors han de seguir el programa *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*, mentre que aquells que aspirin a altres rols de gestió poden seguir el *Leading from the Middle*, un programa de desenvolupament professional ofert pel NCSL.

No es pot negar que la preparació i la formació per als directors era molt necessària. Tanmateix, l'enfocament del projecte del lideratge escolar és qüestionable. Com passa amb tots els intents de mesurar la qualitat dels docents, els «estàndards» per als directors tornen a caure en un enfocament estret i tecnicista, en lloc de basar-se en un enfocament holístic. Smith sosté que el projecte és discutible des d'un punt de vista ètic. En primer lloc, no es planteja la qüestió de fins a quin punt els canvis en una organització poden atribuir-se a les accions dels directors o a altres factors. En segon lloc, concep l'educació en termes reduccionistes, per tal com estableix objectius mesurables de la millora escolar (Smith, 2002, p. 22).

(7) Actualment, amb el nom de *National College for Leadership of Schools and Children's Services*.

L'estratègia nacional

Com a part dels intents d'obtenir més control sobre el currículum i per tal d'elevat els nivells, el govern va crear una estratègia nacional amb l'objectiu de desenvolupar i proveir materials per ajudar les escoles a satisfer les necessitats d'aprenentatge dels alumnes a cada *key stage* i en totes les assignatures del currículum, i cobrint tota una gamma de qüestions genèriques com ara l'avaluació de l'aprenentatge, el *bullying* o la gestió de la conducta. Per a cada un d'aquests aspectes s'ha desenvolupat un conjunt de materials ampli, pensat perquè cada una de les escoles individuals els puguin adaptar a la seva formació en servei en aquella àrea. Els assessors regionals de l'estratègia nacional donen conferències per a directors, per a equips directius i IES, i assessoren les escoles en tot allò relatiu a la implementació de l'estratègia.

Finançament del DPP

Fins a la Llei de 1988, el principal proveïdor de cursos de formació en servei eren els serveis d'orientació de les autoritats locals en matèria d'educació, els quals proporcionaven a les escoles, a un preu mòdic, centres per a docents i un ventall de cursos curts, normalment d'un o dos dies de durada. La Llei d'Educació de 1988 retallava les funcions dels serveis d'orientació, i la responsabilitat de finançar el desenvolupament professional va tornar a les escoles. Com a resultat d'això, les escoles havien de «comprar» els serveis que consideraven necessaris. L'obertura del mercat en DPP ha dut a una situació en què hi ha una gran varietat de proveïdors. Algunes autoritats locals continuen oferint cursos en les mateixes condicions que les agències comercials i demanant a les escoles uns preus similars, els quals poden ascendir a 400 lliures per dia. Un problema inherent a aquest finançament és que no està restringit per àrees, i si una escola no prioritza el desenvolupament professional pot eixugar el seu pressupost per a DPP. Com a conseqüència d'aquest fet, és possible que durant alguns cursos acadèmics alguns docents no rebin cap DPP personalitzat, ja que el finançament és destinat a satisfer els objectius de gestió com ara la millora del coïxement de les discapacitats o les estratègies per a alumnes superdotats.

Proveïdors de DPP

El 1997 la *Teacher Training Agency* (TTA) va posar en pràctica una licitació competitiva per a la formació en servei que ha comportat que les escoles confiïn cada cop més en una sèrie de proveïdors. Leaton Gray (2005) ofereix una llista d'aquests proveïdors, que inclou organitzacions no lucratives (com ara la *Royal Society of Chemistry*), museus (per exemple el *Science Museum*), teatres (com el *Cambridge Arts Theatre*), galeries (com la *Tate Gallery*) i associacions professionals especialitzades (com la *Geographical Association*). També existeix un pròsper sector comercial d'organitzacions com ara consultories privades, organitzacions de recerca i consells d'examinació que s'especialitzen en una formació del professorat cara i prestigiosa i ofereixen serveis tant interns com externs. Leaton Gray també analitza la proporció de DPP proveïda per diferents tipus d'ofertants. El 50% de la formació va ser proveïda per associacions professionals o especialitzades, el 27% per organitzacions del sector públic com ara *Further Education* o institucions d'educació superior, el 17% per organitzacions no lucratives, i el 6% per organitzacions privades (Leaton Gray, 2005, p. 15).

A partir de les respostes obtingudes en la seva enquesta, Leaton Gray va constatar que el desenvolupament continu de les carreres a les escoles pren moltes formes, que poden agrupar-se en diverses categories:

- El DPP a l'escola, que inclou, dies de formació per a tota l'escola; la iniciació, tutoria i avaluació dels docents individuals; l'observació entre els companys; la planificació i avaluació col·laboratives; l'autoavaluació.
- Anant més enllà d'una escola particular, els docents poden construir xarxes amb la visita a altres centres; assistint a conferències; participant en exercicis col·lectius de formació amb altres escoles; integrant-se en xarxes de docents; formant part d'associacions professionals especialitzades.
- Fora del medi escolar, els docents poden assistir a cursos curts oferts per proveïdors comercials i no lucratius (com ara institucions benèfiques i autoritats locals en matèria d'educació); estudiar doctorats homologats per universitats; participar en processos d'examinació (per exemple esdevenint examinadors); estudiar amb cursos en línia; dur a terme comissions de servei, anys sabàtics i intercanvis.
- Finalment, en relació amb el conjunt de la comunitat, els docents poden participar en activitats d'extensió bibliotecària, especialment en el cas dels AST (*Advanced Skills Teachers*⁸), o oferir oportunitats per a l'aprenentatge de la comunitat (Leaton Gray, 2005, p. 9).

A més del ventall de cursos presencials, que es donen tant a les escoles com a llocs externs, s'ofereixen programes en línia. El lloc web *Teacher Net*, obert pel govern, dóna suport en línia per a docents i indica la sèrie d'opcions que aquests tenen per assegurar-se el seu desenvolupament professional⁹.

Paral·lelament a aquestes activitats de DPP més formalitzades, existeix una quantitat considerable d'activitats de DPP que es duen a terme de manera informal a les escoles i de forma gratuïta, com ara la planificació conjunta de plans de treball, la creació de materials, l'organització de la feina del curs de cara als exàmens oficials i l'establiment d'estratègies de gestió comunes.

El paper de les Institucions d'Educació Superior (IES) com a proveïdores de DPP

Postgraus de doctorat i de recerca

L'important paper de les IES en el DPP es tradueix en diverses prestacions. En primer lloc, aquestes institucions ofereixen un ventall de postgraus de doctorat i de recerca. A diferència de les activitats de DPP que s'ajusten al pla de desenvolupament de l'escola, els cursos de postgrau de doctorat o de recerca, ja sigui en la pròpia titulació dels docents o en educació, permeten que els docents refresquin i aprofundeixin el coneixement que tenen sobre l'assignatura que imparteixen; amplii la seva comprensió de la docència i l'aprenentatge en la seva assignatura, o eixamplin el seu

(8) Nova categoria creada per oferir un ascens laboral als *classrooms teachers* excel·lents que prefereixen seguir desenvolupant la seva feina a l'aula en lloc d'ascendir a llocs de gestió. (N. del T.)

(9) Des de maig de 2010, aquest portal ha estat inhabilitat. Es pot consultar el fitxer històric a <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110208093133/> i <http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/> [accés: 30/11/2010].

coneixement sobre el context sociopolític en què s'inscriu l'educació. D'aquesta manera, se'ls ofereixen més oportunitats per reflexionar sobre la seva pràctica.

Normalment els docents han de pagar els màsters ells mateixos. A la Gran Bretanya un màster en educació costa sobre les 4.000 lliures. Els màsters poden fer-se a jornada completa o a jornada parcial, amb horari de nocturn per tal d'ajustar-se a les necessitats dels estudiants que treballen a jornada completa. Alguns màsters en educació poden estar centrats en l'assignatura, com per exemple el Màster en Educació de Ciències ofert pel *King's College*. D'altres poden centrar-se en la política i la gestió públiques, com ara el màster en Gestió Educativa¹⁰.

Recerca col·laborativa

Una altra forma de participació de les IES en el DPP són els projectes de recerca i de desenvolupament curricular. S'ha produït un gir des de la recerca realitzada a les escoles sobre els centres i els alumnes, cap a una recerca col·laborativa, en què els docents participen de forma activa, juntament amb els investigadors d'una IES. Un exemple d'aquest cas és el projecte CASE (*Cognitive Acceleration through Science Education*), amb base al *King's College* de Londres. Aquesta estratègia d'intervenció és una combinació de currículum i de mètode pedagògic. El currículum està pensat perquè els alumnes es qüestionin els seus conceptes científics, i per fer-ho se'ls confronta amb uns problemes que són incapaços de resoldre utilitzant les seves estratègies actuals. El mètode pedagògic implica una gestió de classe específica, de tal manera que cada alumne participi en la formació de conceptes mentre treballa en grups petits i després escolti com aquests conceptes es posen en comú en la discussió amb tota la classe.

Els resultats de les escoles que han fet servir els materials del projecte CASE indiquen que al final del programa els alumnes mostraven un augment important en la comprensió; en analitzar aquests resultats es constata que les classes de CASE obtenien en els alumnes una major capacitat de raonar a la fi dels dos anys que durava el programa. El progrés dels alumnes era objecte de seguiment durant tota la seva evolució escolar fins als exàmens del *General Certificate of Secondary Education*, i l'anàlisi d'aquests resultats palesava que els alumnes que havien participat en el projecte CASE obtenien unes notes significativament més altes que els alumnes del grup de comparació. Això passava no només en ciències sinó també en matemàtica i anglès.

Una característica important del programa ha estat la creació de materials pedagògics i del DPP que els investigadors del *King's* ofereixen als docents de ciències que participen en el projecte. Aquestes activitats es duen a terme en seminaris realitzats al *University Department of Education and Professional Studies* i a les escoles participants¹¹.

(10) Per trobar un ventall de màsters en educació amb els seus programes, el lector hauria de consultar llocs web com la del *King's College* de Londres. Consulteu: <http://www.kcl.ac.uk/study/pg/index.aspx>

(11) Per a més detalls, vegeu Adey (1993), Adey *et al.* (1995) i Shayer (1999).

DPP i tutories

Una activitat important en el DPP és el resultat de la participació dels docents en els programes de la formació inicial. Com ja hem vist, les IES són responsables de garantir que tots els professors de pràctiques dediquin dues terceres parts de la seva carrera a fer pràctiques a escoles. A cada estudiant li és assignat un tutor que ha de dur a terme la funció complexa de ser un amic crític; observar les lliçons impartides pel professor de pràctiques i establir-hi un diàleg; ajudar-lo a planificar les lliçons; donar-li l'oportunitat d'observar com imparteix les seves lliçons i discutir àrees específiques d'interès, com ara la pedagogia i la gestió de classe, i assessorar-lo tenint en compte els estàndards del *Qualified Teacher Status*. Per ajudar els tutors, totes les IES ofereixen un programa de formació de tutors. Els detalls sobre el marc general d'aquesta formació creada per les IES de Londres, i que presten de la manera que creuen més adequada, pot trobar-se al lloc web dels tutors de Londres¹². El DPP es produeix no només mitjançant la formació oficial dels tutors, sinó que ja el fet de convertir-se en tutor encoratja els docents a reflexionar sobre la seva pròpia docència i a compartir les seves idees sobre pedagogia i recursos.

Cursos curts

Algunes universitats ofereixen als docents cursos curts per, entre altres coses, «refrescar les seves destreses d'aula, garantir la seva comprensió dels desenvolupaments curriculars més recents, incrementar la seva mestria en l'assignatura que imparteixen i millorar les seves capacitats de tutoria»¹³.

Limitacions a la participació en el DPP

La participació dels docents en les activitats del DPP està sotmesa a una sèrie de restriccions. Com ja hem vist, les escoles tenen uns recursos limitats per destinar al DPP, i si bé s'anima els docents a participar en activitats de DPP, a tal efecte els professors individuals no tenen assignat cap ajut econòmic. A més, les circumstàncies familiars d'un docent i la manca de possibilitats de realitzar cursos que encaixin amb les seves necessitats de desenvolupament poden afectar de manera negativa la seva participació. A banda de les consideracions econòmiques, el fet que un docent hagi d'absentar-se de l'escola per realitzar activitats de DPP és un altre factor que explica perquè el pressupost de formació s'utilitza per a la formació de tota l'escola més que no pas per al DPP personalitzat. A més del cost del curs, l'escola també ha de pagar un substitut per cobrir les classes del docent que assisteix al curs. Així, el fet que un membre de la plantilla assisteixi a un curs té un cost de 300-600 lliures. És interessant fer notar que tot i que les despeses de la formació de tutors, inclòs el cost de la substitució, són afrontades per les IES, moltes IES constaten que només al voltant del 50% dels seus tutors hi assisteixen: la raó que se sol adduir és l'impacte que l'absència del docent té per a la seva classe.

(12) Consulteu: <http://www.londonmentors.net> [accés: 10.03.2010].

(13) Consulteu: <http://www.gla.ac.uk> [accés: 28.03.2010].

Conclusions

Mentre que el DPP és un pilar important en l'agenda del govern del Regne Unit per a la millora escolar, la provisió encara és inconsistent, i no està regulada ni coordinada. Les formes més eficaces de DPP són les activitats focalitzades en les necessitats personals dels docents individuals. Massa sovint, el pla de desenvolupament de l'escola que respon a les iniciatives nacionals té preferència per sobre d'aquest DPP personalitzat. Hi ha una gran diversitat de proveïdors, però malgrat que hi ha hagut un creixement en el nombre d'ofertants comercials, aquests encara són responsables d'un percentatge molt petit del total de les activitats DPP. Els agents més importants segueixen sent les IES i les autoritats locals en matèria d'educació. Tot i els qüestionaments de què han estat objecte els cursos curts, d'un o dos dies de durada, aquest segueix sent el model més utilitzat. Els resultats dels quatre estudis més importants en la recerca sobre el DPP esmentats en aquest article palesen la necessitat de les activitats col·laboratives de DPP, on els docents s'impliquen en la planificació del seu DPP amb l'objectiu d'augmentar la seva competència en l'assignatura que imparteixen i d'incrementar les seves destreses genèriques de classe.

Referències

- Adey, P.S. (1995) *Thinking science: the curriculum materials of the CASE project*. Londres, Thomas Nelson & Sons.
- Adey, P.S. et al. (1993) *Naturwissenschaftlich denken*. Aachen, Aachener Beiträge zur Pädagogik.
- Brighouse, T.; Woods, D. (1999) *How to Improve your School*. Londres, Routledge.
- DfEE (2000) *Key Stage 2 Statistics*. Londres, HMSO.
- EPPI (2003) *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning? Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre*. Disponible a: <http://eppi.ioe.ac.uk> [accés: 28.03.2010].
- Harland, J. et al. (1999) *Thank You for the Days? How schools use their non-contact days*. Slough, Berkshire, National Foundation for Educational Research.
- Leaton Gray, S. (2005) *An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers*. Londres, Esmée Fairburn Foundation. Disponible a: <http://www.esmeefairbairn.org.uk/docs/Education-Rep.pdf> [accés: 03.02.2011].
- (2006) *Teachers Under Siege*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- MacBeath, J.; Galton, M. (2004) *A Life in Secondary Teaching?* Londres, National Union of Teachers.
- Riding, P. (2001) «Online Teacher Communities and Continuing professional». *Teacher Development*, 5 (3), p. 283-296.
- Shayer, M. (1999) «Cognitive acceleration through science education II: its effects and scope». *International Journal of Science Education*, 21 (8), p. 883-902.
- Smith, G. (2002) «Place Based Education: Learning to be where you are». *Phi Delta Kappan*, 83 (8), 584-594.
- Soulsby, D.; Swain, D. (2003) *A Report on the Award-bearing INSET Scheme*. Londres, Ofsted. Disponible a: www.teachernet.gov.uk [accés: 28.03.2010].

El desarrollo profesional permanente del profesorado en Inglaterra

Resumen: Este artículo explica la formación docente en Inglaterra, a partir de una breve descripción del sistema educativo y un repaso histórico a la formación inicial del profesorado. A continuación, se examinan una serie de cuestiones relativas al desarrollo profesional permanente del docente. Se hace especial incidencia en algunas de las dicotomías del sistema: en primer lugar, se señala que a menudo existe un conflicto entre el desarrollo profesional docente considerado desde el punto de vista del individuo y lo que contempla el plan de desarrollo de la escuela; en segundo lugar, se pasa revista a la variedad de proveedores de servicios de formación y tipo de financiación y, finalmente, a partir de las evidencias aportadas por los estudios de investigación más recientes, se examina la eficacia de diferentes tipos de desarrollo profesional docente. Uno de los aspectos que se destaca en este artículo es el paso de una formación basada en la adquisición de conocimientos específicos de la materia de especialidad, hacia una formación que busca un desarrollo de competencias docentes.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, formación inicial, formación permanente, modelo de formación inglés, formación individual, formación de centro

Le développement professionnel permanent du professorat en Angleterre

Résumé : Cet article explique la formation des enseignants en Angleterre à partir d'une brève description du système éducatif et d'une révision historique de la formation initiale du professorat. Ensuite, il examine un ensemble de questions relatives au développement professionnel permanent des enseignants. L'article met l'accent sur certaines dichotomies du système : en premier lieu, il signale qu'il existe souvent un conflit entre le développement professionnel de l'enseignant considéré du point de vue de l'individu et celui qu'envisage le plan de développement de l'école ; en deuxième lieu, il passe en revue la variété des prestataires de services de formation ainsi que les types de financement ; et, finalement, à partir des éléments apportés par les études de recherche les plus récentes, il examine l'efficacité des différents types de développement professionnel de l'enseignement. Un des aspects mis en avant dans cet article est le passage d'une formation basée sur l'acquisition de connaissances spécifiques de la matière de spécialité à une formation qui recherche un développement des compétences d'enseignement.

Mots-clés : développement professionnel des enseignants, formation initiale, formation permanente, modèle anglais de formation, formation individuelle, formation de centre

Continuing professional development for teachers in England

Abstract: This article explains teacher training in England, starting with a brief description of the education system and a historical review of initial teacher training. It then goes on to discuss a series of issues concerning continuing professional development for teachers. Special attention is given to some of the contradictions within the system. Firstly, it is pointed out that there is often a conflict between professional teacher development as seen from the point of view of the individual and what is envisaged in the school development plan. Secondly, the variety of training service providers and types of financing are reviewed and finally, on the basis of evidence provided by recent research studies, the effectiveness of different types of professional teacher development is appraised. An aspect which is highlighted in this article is the change-over from a training based on the acquisition of knowledge specific to the specialist subject to a model which seeks to develop teaching skills.

Keywords: professional teacher development, initial training, continuing training, English training model, individual training, in-school training