

Aprendre per ensenyar

Aprender para enseñar

Learning in order to teach

Joana Lladó Ballester, jllado@dgadmedu.caib.es

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

Resum

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

Paraules clau

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

Resumen

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

Palabras clave

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

Abstract

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

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

Keywords

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

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

M. G. Fullan (1993).

1. PRESENTACIÓ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. SOBRE EL TREBALL A L'AULA

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

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

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

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

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

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

- Educació primària:

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

- Educació secundària:

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

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

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

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

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

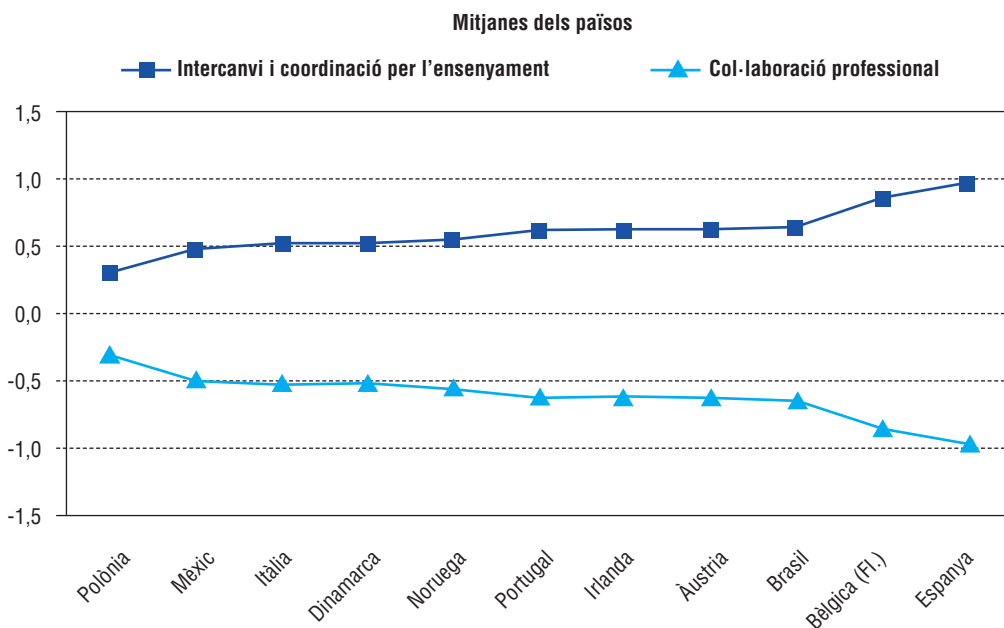
Matemàtiques: 5. Conèixer, valorar i adquirir seguretat en les pròpies habilitats matemàtiques (acceptant l'error com a estímul d'aprenentatge) per afrontar situacions diverses, que permetin gaudir dels aspectes creatius, estètics o utilitaris i confiar en les seves possibilitats d'ús. 13. Desenvolupar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

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

2.2. SOBRE LA FORMACIÓ PERMANENT

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

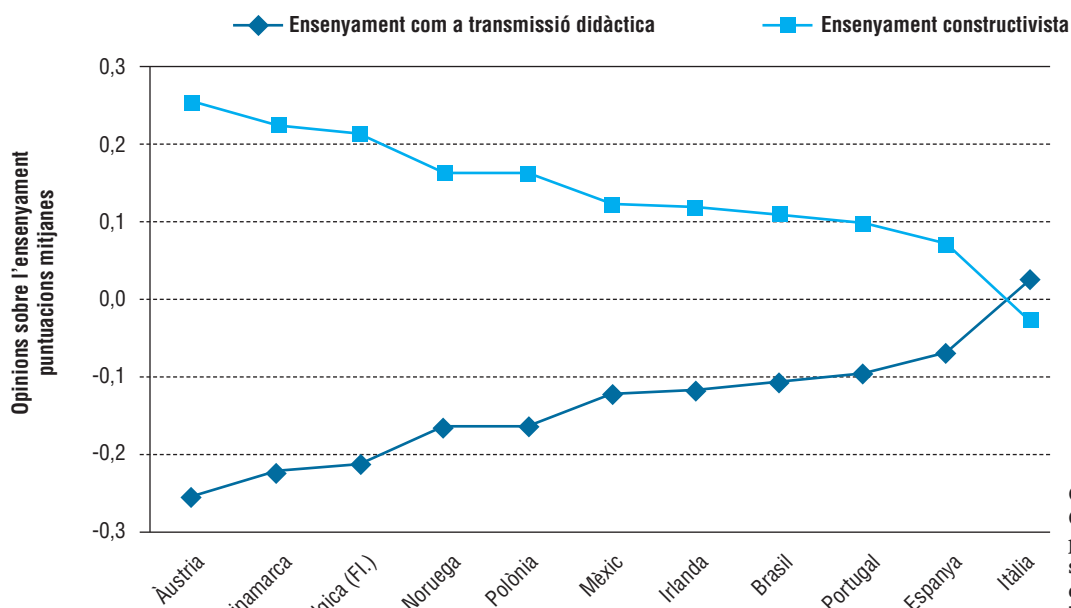
Així, un altre dels aspectes a destacar en parlar de formació permanent es refereix a la importància del treball en equip, que facilita la presa de decisions compartides i la coherència en l'estil d'ensenyament del docents que treballen amb uns mateixos alumnes. És, per tant, important insistir en la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



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

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

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



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

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

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

2.3. SOBRE LA FORMACIÓ INICIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. SOBRE ELS QUI HAN RESPONST

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

3.2. SOBRE LES RESPOTES DELS EXPERTS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. PER ACABAR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

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

- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE, núm. 106, de 4-5-2006).
- López Hernández, A.; Abelló Planas, L.; Carbonell i Sebarroja, J.; Cano García, E.; Blanco Lorente, F.; Es-somba i Gilabert, M. A.; et al. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Barcelona: EUB.
- OCDE. (2003). *Educations at a Glance OCDE Indicators-2003 Edition*. Instituto Superior de Formación y Recursos. Obtingut de: <http://www.OECD.org/>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE núm. 312, de 29-12-2007)
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 312, de 29-12-2007)
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE núm. 312, de 29-12-2007)
- Orden de dia 5 d'agost de 2008, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent. (BOIB núm.118, de 23-08-2008)
- Pérez, M. A.; Aguaded, J. I.; & Fandos, M. (2009). Una política acertada y la Formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los Centros TIC de Andalucía (España). *EDUTEC-E, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Obtingut de: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>
- Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (BOE núm. 260, de 30-10-2007)
- Servei de Formació del Professorat. (2008). *Pla de formació permanent del professorat 2008-2012*. Palma: Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern Balear.
- TALIS (OCDE). (2010). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Brussel·les: OCDE. Obtingut de: http://www.oecd.org/document/14/0,3746,en_2649_39263231_42886542_1_1_1_1,00.html

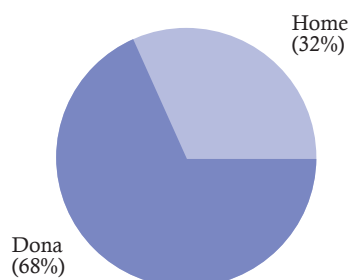
Per citar aquest article:

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

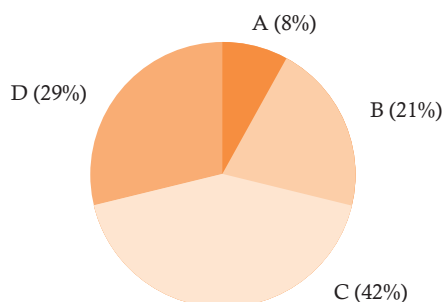
ANNEX. RESULTATS DE L'ENQUESTA

A. DADES PERSONALS I PROFESSIONALS

1. Gènere:

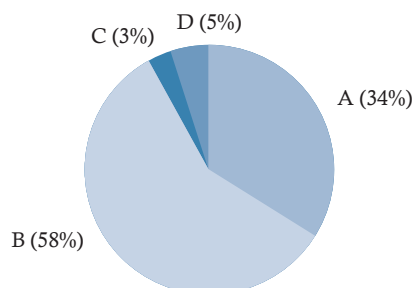


2. Edat:



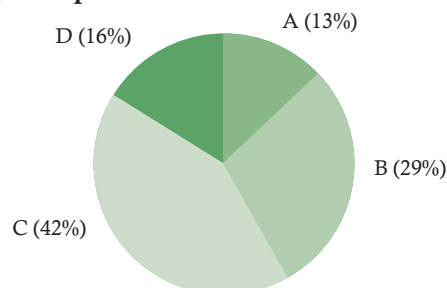
A	Menys de 32 anys	(8%)
B	De 32 a 40 anys	(21%)
C	De 41 a 51 anys	(42%)
D	Més de 52 anys	(29%)

3. Títols acadèmics:



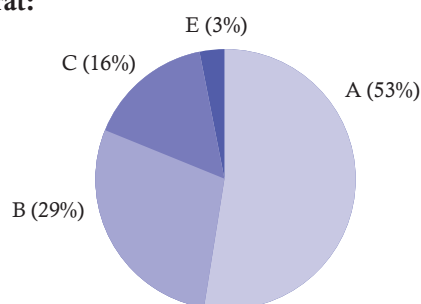
A	Diplomat	(34%)
B	Llicenciat	(58%)
C	Doctorat	(3%)
D	Altres	(5%)

4. Anys d'experiència docent:



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

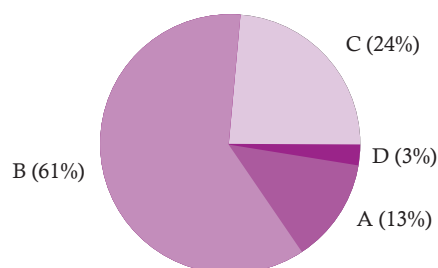
5. Anys de feina en tasques de formació del professorat:



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

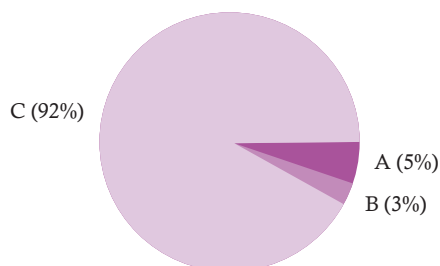
B. PREGUNTES SOBRE LA FPP

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



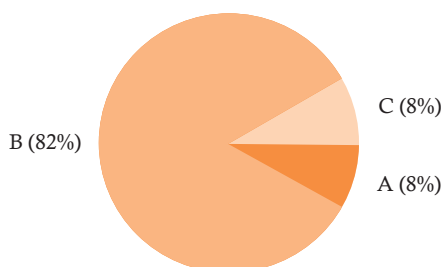
A	Voluntària	(13%)
B	A vegades obligatòria	(61%)
C	Obligatòria	(24%)
D	No contesta	(3%)

2. La FPP és més efectiva quan es realitza



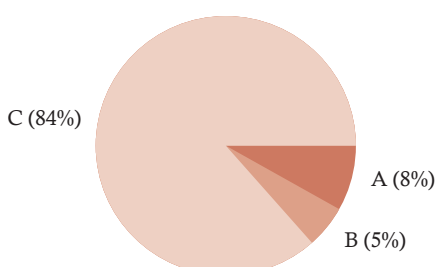
- A Com a decisió individual, segons els interessos de cada un(5%)
- B Com a integrant d'un grup de formació, sense connexió prèvia(3%)
- C Amb professors del mateix centre(92%)

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



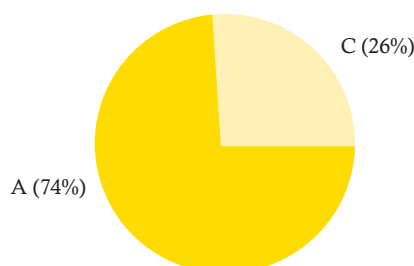
- A La que es fa en un CEP, en grup, amb professors de diferents centres.....(8%)
- B La que es realitza en els centres educatius(82%)
- C La que es pot fer des de qualsevol lloc a través d'entorns virtuals.....(8%)

4. Els temes que considereu prioritaris són els que



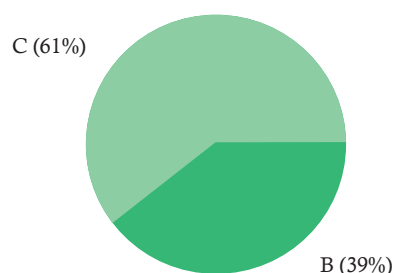
- A S'adeqüen a les necessitats i a les demandes de col·lectius de professors(8%)
- B S'ajusten a directrius que emanen de la mateixa administració educativa(5%)
- C Responen sobretot a les demandes fetes des dels centres(84%)

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



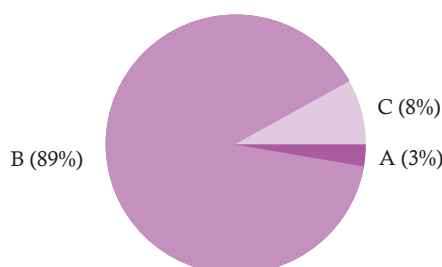
- A De manera explícita i se n'ha de fer un seguiment(74%)
- B A l'aula no cal aplicar el que es tracta en els cursos(0%)
- C Depèn de cada cas(26%)

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



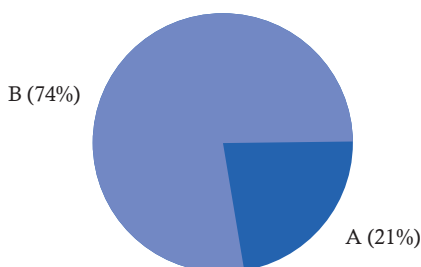
- A Un professor individualment(0%)
- B Un grup de professors, sobretot si han fet una formació conjunta(39%)
- C La CCP o el Claustre del centre(61%)

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



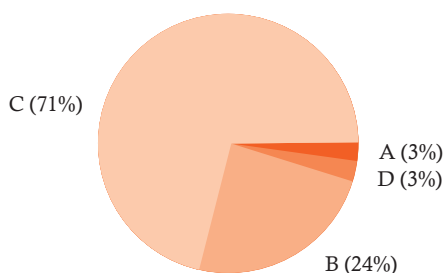
- A Ha de ser d'aplicació voluntària a l'aula(3%)
- B L'ha d'aplicar l'equip de professors del centre(89%)
- C No té importància el % de professorat, el que cal és començar(8%)

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



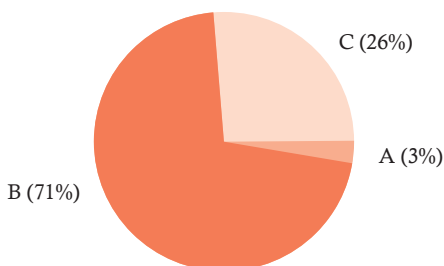
- A Sempre, s'ha de fer una avaluació realitzada per avaluadors externs.....(21%)
- B A vegades, depèn de la formació rebuda i sobretot de la modalitat(74%)
- C No s'ha d'avaluar de manera específica(0%)

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



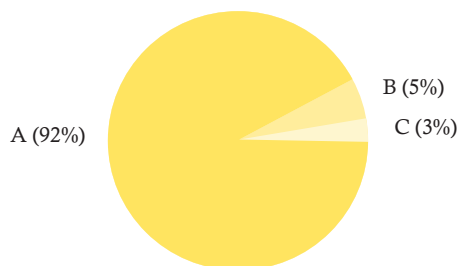
- A Es fa de forma adequada i suficient(3%)
- B Des del CEP no es pot avaluar el que s'aplica o no.....(24%)
- C L'avaluació que es fa facilita informació escassa sobre la seva aplicació(71%)
- D No contesta.....(3%)

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



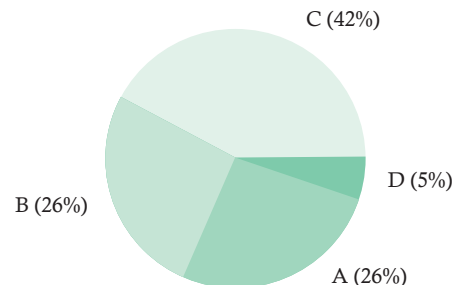
- A Millorar els processos d'autoavaluació, si la formació és individual(3%)
- B Millorar els processos de coavaluació, si s'ha fet la formació al centre(71%)
- C Incorporar avaluacions externes, per complementar les avaluacions internes.....(26%)

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



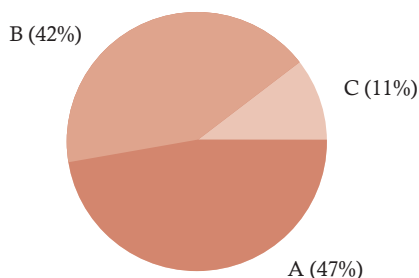
- A El grau de satisfacció dels professors assistents als cursos(92%)
- B El que s'aprèn(5%)
- C El que s'aplica(3%)

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



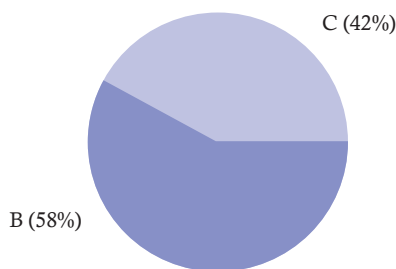
- A Companys del centre, designats i preparats per a aquesta tasca(26%)
- B L'equip directiu o coordinadors/cap de departament(26%)
- C La inspecció educativa(42%)
- D No contesta(5%)

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



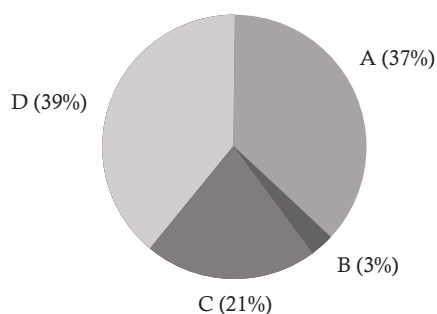
- A Professorat que ho fa per motivacions particulars(47%)
- B Professorat que vol millorar en la seva feina i que pensa aplicar el que aprèn(42%)
- C Professorat que ho necessita per fer la seva feina(11%)

14. La FPP, ha d'estar vinculada



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

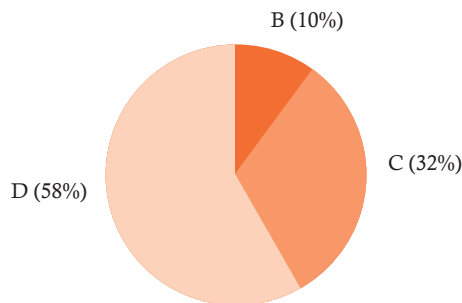
15. Per millorar la FPP, el millor és



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

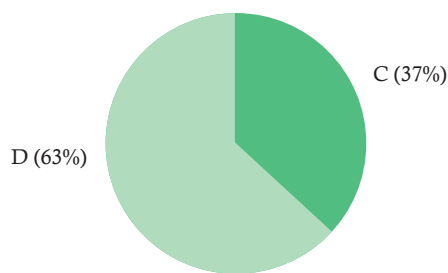
16. Quina importància donau a la formació en els temes següents:

16.1 Gestió del grup i de l'aula



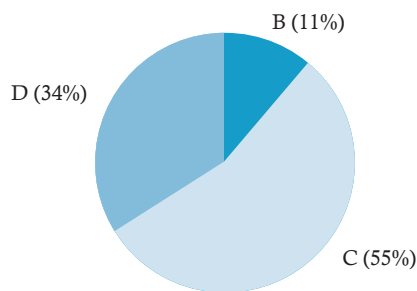
- A Mínima (0%)
- B Poca (10%)
- C Bastant (32%)
- D Molta (58%)

16.2 Formació pràctica en TIC



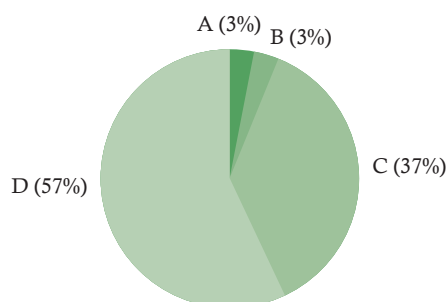
- A Mínima (0%)
- B Poca (0%)
- C Bastant (37%)
- D Molta (63%)

16.3 Concreció curricular i planificació del treball



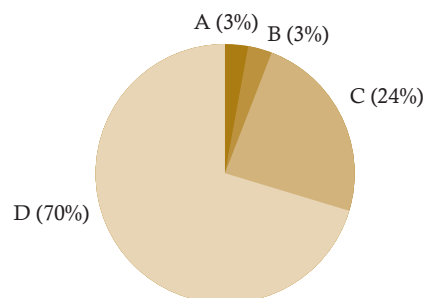
- A Mínima (0%)
- B Poca (11%)
- C Bastant (55%)
- D Molta (34%)

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



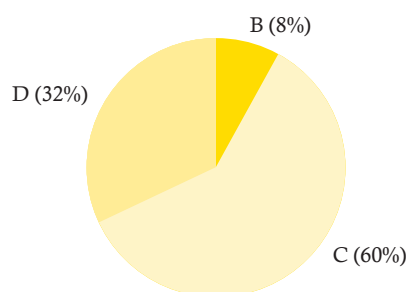
A Mínima	(3%)
B Poca	(3%)
C Bastant	(37%)
D Molta	(57%)

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



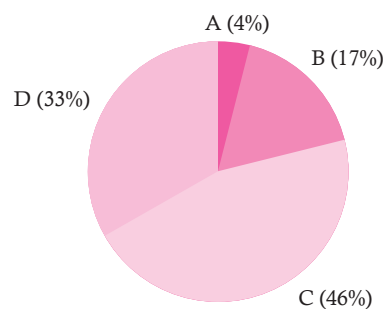
A Mínima	(3%)
B Poca	(3%)
C Bastant	(24%)
D Molta	(70%)

16.5 Gestió de la convivència



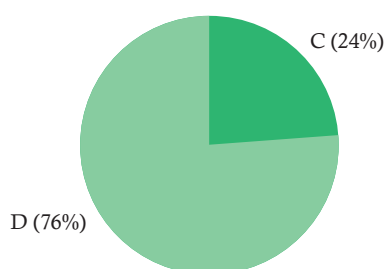
A Mínima	(0%)
B Poca	(8%)
C Bastant	(60%)
D Molta	(32%)

16.8 Ensenyament i ús de llengües estrangeres



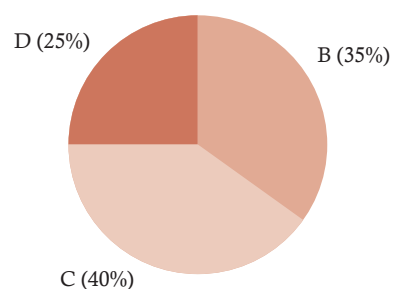
A Mínima	(4%)
B Poca	(17%)
C Bastant	(46%)
D Molta	(33%)

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



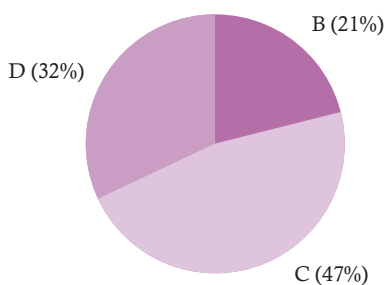
A Mínima	(0%)
B Poca	(0%)
C Bastant	(24%)
D Molta	(76%)

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



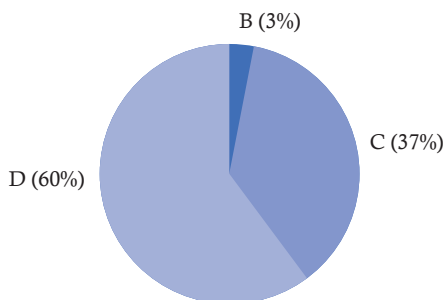
A Mínima	(0%)
B Poca	(35%)
C Bastant	(40%)
D Molta	(25%)

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



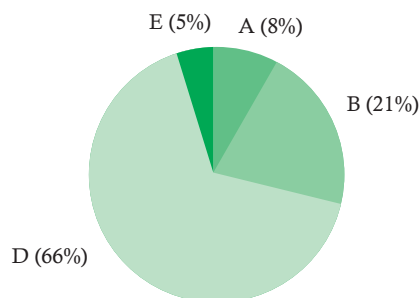
- A Mínima (0%)
- B Poca (21%)
- C Bastant (47%)
- D Molta (32%)

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



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

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



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