

La dimensió personal del canvi: Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors

Carlos Marcelo García*

Sembla que la paraula *canvi* apareix cada vegada més en el discurs pedagògic, i això és a causa del fet que, generalment, s'assumeix el canvi com un valor en si mateix. Les propostes de reforma busquen canvis en l'àmbit escolar i de classe, encara que sembla que existeix un consens més gran en la necessitat del canvi que en la direcció que aquest canvi ha d'adoptar. Molts professors es plantegen: canvi de què i per què? Sembla que el concepte *canvi* porta també implícita una desconsideració envers allò que de valor tenen les pràctiques educatives habituals dels professors.

Fullan (1991) reconeixia que qualsevol tipus de canvi en l'ensenyament, en el currículum, depèn en gran mesura dels professors.

Valgui aquesta introducció per plantejar una cosa que és -pensem- de sentit comú, però que moltes vegades s'oblida: de les múltiples dimensions que els processos de canvi tenen, cal prestar atenció a la *dimensió personal del canvi* si pretenem que alguna cosa canviï realment. La recent però fructífera línia d'investigació sobre el pensament del professor ens ha ensenyat que els professors no són tècnics que executen instruccions i propostes elaborades per experts. Cada vegada més s'assumeix que el professor és un constructivista (Clark i Peterson, 1986; Marcelo, 1987) que processa informació, pren decisions, genera coneixement pràctic, posseeix creences, rutines, etc. que influeixen en la seva activitat professional.

El concepte de *teoria implícita o subjectiva* ha anat guanyant terreny en la investigació sobre el pensament del professor, i ens pot servir per explicar millor el component personal i psicològic dels processos de canvi (Marrero, 1991). Els supòsits d'on es parteix són, més concretament:

* Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar, especialitzat en investigació sobre formació del professorat, desenvolupa treballs relacionats amb el període d'iniciació a l'ensenyament, així com sobre l'avaluació de les activitats de desenvolupament professional. Algunes de les publicacions més recents són: *Investigación en formación del profesorado*, Cincel, 1992; *Aprender a enseñar*, CIDE/MEC, 1991; *Introducción a la formación del profesorado*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989.

Adreça professional de l'autor: Departamento de Didáctica i Organización Escolar. Universidad de Sevilla. Av. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla.

- Es considera el professor com «un subjecte epistemològic», capaç de generar i contrastar teories sobre la seva pròpia pràctica.

- Es considera que aquestes teories són una agregació d'aspectes cognitius (coneixements, pensaments, finalitats, plans, expectatives, creences) que determinen i dirigeixen els processos i accions de presa de decisions.

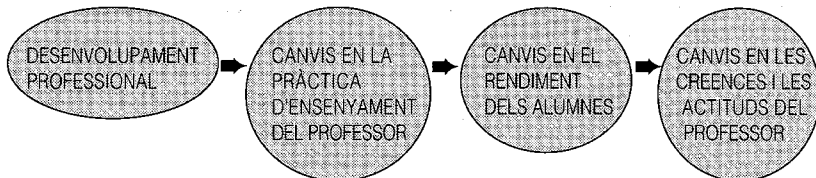
- Existeix algun paral·lelisme entre les teories científiques i les teories subjectives (supòsits de racionalitat i reflexivitat, de validesa, de lògica inferencial) que hi estableix una igualtat funcional.

- La teoria subjectiva d'un professor es representa i aplica normalment d'una manera implícita, però es pot fer explícita a través de diferents formes de representació (verbal, gràfica, pictòrica), aplicant una varietat de tècniques de reconstrucció (per exemple, pensar en veu alta) (Kroath, 1989).

Els processos de canvi han de pretendre afectar, per tant, la teoria implícita o subjectiva dels professors, a més de buscar canvis més visibles a través de conductes. Fullan (1991) ho planteja així quan estableix que qualsevol innovació comporta inevitablement l'ús de *materials curriculars* diferents als emprats habitualment. Com a conseqüència d'això es pot produir un canvi més gran o més petit en la seva *pràctica d'ensenyament* sia en l'àmbit de destreses o en el de conductes, estils, etc., així com una modificació de les seves *creences o concepcions* educatives. I el canvi en aquests elements no és una tasca fàcil. En aquest sentit Fullan afirma que «*la gestió del canvi es fa difícil a causa que hem de tenir en compte els processos d'aprenentatge que són personals i causen ansietat per part dels individus que treballen en les organitzacions*» (1986, pàg. 75). Paral·lelament, Duffy i Roehler (1986) opinen que els professors refusen canvis que siguin complexos, conceptuals i longitudinals.

Sembla que hi ha coincidència entre els diferents autors respecte al fet que els processos de canvi han d'atendre *necessàriament* a allò que hem anomenat *la dimensió personal del canvi*, és a dir, l'atenció a l'impacte que la proposta d'innovació té o pot tenir en les creences i valors dels professors (Sikes, 1992). Tanmateix, ¿cal esperar a canviar les creences dels professors perquè posteriorment es decideixin a incorporar la innovació proposada en el seu repertori docent? Respecte a això, Guskey (1986) ens ofereix la seva proposta de model de canvi del professor que parteix del principi que les creences i actituds dels professors es modifiquen només en la mesura que els docents percebin resultats positius en l'aprenentatge dels alumnes.

Figura núm. 1. Model de canvi del professor (Guskey, 1986)



Aquest model, que apareix a la figura núm. 1, presenta una orientació temporal del procés de canvi del professor. Quan es parla de millora no ens referim només a l'aprenentatge, al rendiment, sinó també a la motivació, participació, actitud envers l'escola, etc. Com afirma l'autor: «El punt important rau en el fet que l'evidència de millora (canvi positiu en el resultat d'aprenentatge dels alumnes) precedeix generalment, i pot ser un pre-requisit perquè es produeixi un canvi significatiu en les creences i actituds de la majoria dels professors.» (Guskey, 1986, pàg. 7).

Com es veu, Guskey parteix de la idea que els professors són capaços de modificar la seva conducta docent sense estar totalment convençuts que allò que estan fent repercuteixi positivament en els alumnes. És més, afirma que les innovacions o propostes de canvi han de ser «explicades» als professors amb la suficient claredat perquè aquests puguin dur a la pràctica les idees noves. Aquesta forma d'entendre el canvi pot ser adequada quan es tracta de canvis petits (Cuban, 1992), com introduir un nou llibre de text, modificar la distribució del temps a classe al llarg del dia, introduir modalitats noves de tasques per als alumnes, etc. En la nostra experiència, hem comprovat durant els seminaris que hem desenvolupat amb professors principiants que aquests es decidien a introduir a les aules aquestes innovacions més petites a què ens hem referit, com a conseqüència de la recomanació feta pel monitor del seminari (un altre professor del mateix nivell educatiu però amb més experiència i formació), o bé per un altre professor principiant company del seminari. Els professors, en aquests casos, incorporaven mètodes d'ensenyament del funcionament dels quals no estaven totalment convençuts, però que en observar el funcionament en la pròpia pràctica o en la d'altres, es decidien a acceptar-los o refusar-los.

Ens sembla que en aquells altres canvis que suposen assumir riscos, inseguretats (almenys temporals) d'ordre, de disciplina i de rendiment dels alumnes (un nou mètode de lecto-escriptura), els professors necessitaran més informació i temps per decidir-se a introduir-los. És en aquests casos que es parla de resistències al canvi, per referir-se a aquells factors que dificulten la incorporació dels professors a activitats i a l'organització dels ensenyaments nous. Rivas Navarro (1987), en una investigació en què va enquestar professors, va

trobar cinc factors que restringien la capacitat d'innovació dels professors: en primer lloc, hi ha l'anomenada *insularitat artesanal*, cosa que té a veure amb la sensació dels professors d'estar aïllats, amb poca formació i poc coneixement científic, que determina inseguretats en la implantació i manca de suport. En segon lloc, la *disfuncionalitat operativa*, que es refereix als limitats beneficis que la innovació ofereix: escassa eficàcia de les innovacions, inadequades actituds dels alumnes, problemes d'ordre a classe. En tercer lloc, situa els *costos sensibles/beneficis diluïts*, és a dir, les càrregues apareixen més pronunciades sobre els beneficis que els professors perceben. En quart lloc, la *compulsivitat del sistema*, les dificultats del mateix sistema educatiu: legislació, exigències dels programes, excessiu treball diari, manca de temps. Finalment, els *restringidors instrumentals*: escassetat de materials didàctics, inadequats espais i mobiliari, etc.

Dels elements identificats per Rivas ens agradaria centrar-nos, tot seguit, en aquells que afecten *personalment* i influeixen en el professor com a persona que canvia en la mesura que aprèn. Volem plantejar aquí que *cal entendre el canvi i la innovació com un procés d'aprenentatge i de desenvolupament personal i professional en què els professors s'impliquen com a persones adultes*. Ens sembla que aquesta perspectiva ha estat escassament abordada en els treballs sobre innovació, així com sobre la formació del professorat. Tot seguit descriurem un dels puntals que, des del nostre punt de vista, sostenen i ajuden a comprendre el procés de formació del professorat tant inicial com permanent.

Teories de l'aprenentatge adult i desenvolupament professional

Recentment, Peterson, Clark i Dickson (1990) reconeixien la necessitat d'estudiar el procés d'aprenentatge dels professors com a persones adultes. També Oja (1991) mostrava la utilitat d'aplicar els estudis sobre l'aprenentatge i el desenvolupament adult per a la formació del professorat. Aquests autors, juntament amb aquells a qui ens referirem al llarg d'aquest article, ens adrecen a la necessitat de capitalitzar i d'incorporar als estudis sobre el professor, la seva formació, desenvolupament, millora i canvi, els principis, teories i models que al llarg dels darrers 30 anys s'han anat postulant des de la psicologia de l'aprenentatge adult (Villar Angulo, 1992).

Resulta, per tant, necessari considerar que els professors són subjectes de l'activitat professional dels quals els condueix a implicar-se en situacions formals i no formals d'aprenentatge. I és important tenir en compte aquest aspecte en la mesura que, com afirma Tiezzi (1992, pàg. 19), «reconèixer que els professors són subjectes que aprenen, en lloc de mers implantadors o obstacles per al canvi, requereix que la investigació sobre el desenvolupament professional continuï investigant les formes en les quals els professors aprenen noves maneres de pensar l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts, així com les condicions que faciliten l'aprenentatge dels professors».

En primer lloc, i de la mateixa manera com s'ha investigat sobre diferents estils d'aprenentatge o, també, estils cognitius dels estudiants, ens podem referir a estils d'aprenentatge de les persones adultes. Així, Korthagen (1988) classificava els professors de la seva investigació en dos tipus d'*orientacions d'aprenentatge*: en primer lloc, identificava professors amb una *orientació interna*, que eren subjectes que preferien aprendre per si mateixos, sense directrius externes; l'extrem oposat el constituïen els professors amb una *orientació externa*, aquells que preferien aprendre mitjançant directrius externes: un supervisor, un llibre, un assessor, etc. D'altra banda, Huber i Roth (1991) ens parlen de dues possibles orientacions més de professors en aprendre: d'una banda, hi hauria els professors orientats a la *incertesa*, que és l'orientació d'algunes persones cap a situacions amb resultat incert, així com la tendència a prendre en consideració els punts de vista dels altres; en situacions d'aprenentatge, aquests subjectes prefereixen situacions cooperatives que els permetin elaborar diferents punts de vista i, fins i tot, integrarlos. D'altra banda, hi hauria els professors orientats cap a la *certesa*; aquests subjectes busquen la claredat i la seguretat, intentant seguir l'opinió de la majoria; en les situacions d'aprenentatge prefereixen situacions individuals o competitives, en les quals poden conservar les seves pròpies idees.

Els adults aprenen en situacions diverses, en contextos més o menys organitzats, en situacions formals, organitzades, planificades i desenvolupades en institucions formatives. En aquestes *situacions formals* es poden plantejar diferents modalitats d'activitats segons el nivell de responsabilitat i autonomia que posseeixin els adults. Així, des d'una situació controlada enèrgicament pel formador a causa de l'absència de competència i coneixement per part dels adults (professors), fins a situacions formals d'aprenentatge en què són els mateixos adults aquells que, dins d'un programa establert i negociat, poden dirigir l'activitat de formació en la mesura que posseeixen coneixements, experiències i motivació. Sens dubte, les activitats de formació poden variar segons el grau de competència, motivació, dependència dels professors com a persones adultes (Merriam i Caffarella, 1991).

Sembla que aquest tipus de formació, que en activitats de desenvolupament professional sol adoptar la modalitat de curs de perfeccionament, assumeix la idea que l'aprenentatge adult i el canvi de les teories implícites es produeix com a conseqüència de fer conscient el professor de la debilitat o deficiència d'alguns components de la seva teoria subjectiva. Això s'aconsegueix comparant la teoria reconstruïda amb l'estructura ideal del seu equivalent científic. S'espera que això produeixi un fort desig de canvi i millora de la teoria deficitària del professor. Un cop definit el component deficitari de la teoria, i quan el professor es disposa a modificar-lo, se li proporcionen diverses alternatives d'acció derivades del coneixement científic validat. Per acabar, l'estratègia escollida s'aplica i practica en sessions d'entrenament supervisades i amb una reduïda complexitat (Kroath, 1989).

Tot i que els adults aprenguin (coneixements, destreses, actituds i disposicions) en situacions formals, sembla que és a través de l'aprenentatge autònom com l'aprenentatge adult es torna més significatiu. És en aquest sentit que Merriam i Cafarella afirmen que *«l'aprenentatge autònom és la manera com la major part dels adults adquireixen noves idees, destreses i actituds... a causa del fet que els que aprenen tenen la principal responsabilitat en la planificació, desenvolupament i avaluació de les seves experiències d'aprenentatge»* (1991, pàg. 41). L'aprenentatge autònom és un dels conceptes bàsics de l'educació d'adults, i s'ha caracteritzat com a aprenentatge centrat en l'alumne, aprenentatge independent, autoensenyament, etc. Els autors que el defensen assumeixen la necessitat de desenvolupar la capacitat d'una intel·ligència crítica, un pensament independent i una anàlisi reflexiva. Segons Tough (citat per Tennant, 1991), els adults aprenen de manera autònoma quan posseeixen:

- Els coneixements i la capacitat d'aplicar el procés bàsic de planificació, execució i avaluació d'activitats d'aprenentatge.
 - La capacitat d'identificar objectius d'aprenentatge d'un mateix.
 - La capacitat de seleccionar una estratègia de planificació.
 - La capacitat de dirigir la planificació d'un mateix quan el curs d'acció és apropiat.
 - La capacitat de prendre decisions vàlides quant a l'emplaçament i l'administració temporal de les activitats d'aprenentatge.
 - La capacitat d'adquirir coneixements o tècniques mitjançant els recursos emprats.
 - La capacitat de detectar i afrontar els obstacles personals i situacionals de l'aprenentatge.
 - La capacitat de renovar la motivació.

L'aprenentatge autònom inclou, com es pot observar, totes aquelles activitats de formació en les quals la persona (individualment o en grup) pren la iniciativa, amb o sense l'ajut d'altres, per planificar, desenvolupar i avaluar les seves activitats d'aprenentatge. Això té relació amb els estils d'aprenentatge en la mesura que l'aprenentatge autònom es produeix en gran manera en aquelles persones adultes amb un estil d'aprenentatge independent, amb capacitat per prendre decisions, capacitat per articular normes i límits de l'activitat d'aprenentatge, així com una capacitat d'autodirecció i d'aprendre de la pròpia experiència.

No s'hauria d'entendre, ja ho hem apuntat anteriorment, que quan parlem d'aprenentatge autònom estem parlant d'una activitat realitzada en soledat. Al contrari, com afirma Knowles, *«l'aprenentatge autònom no és un procés aïllat, sinó que sovint demana col·laboració i suport entre els que aprenen, professors, recursos, persones i companys»* (citat per Merriam i Caffarella, 1991, 46).

Les teories que hem presentat anteriorment fan referència a l'aprenentatge humà sense tenir en compte les característiques tant de maduresa, cognitives o socials dels individus. Més concretament, no és que les desatenguin, sinó que tenen la intenció de ser generals i adaptables a qualsevol situació d'aprenentatge.

Pel que fa a l'aprenentatge de les persones adultes, i no hem d'oblidar que els professors ho són, no es pot dir que existeixi una única teoria de l'aprenentatge adult. Sembla que la teoria de l'aprenentatge adult que amb més freqüència s'ha comentat en relació amb l'aprenentatge dels professors és l'«andragogia», proposada per Knowles, i definida com *«l'art i la ciència d'ajudar els adults a aprendre»*. Knowles fins i tot ha diferenciat l'andragogia de la pedagogia, sent la primera la ciència de l'educació dels adults, mentre que la segona seria la dels subjectes no adults. Aquesta teoria es fonamenta en cinc principis que poden resultar de molt interès per les seves possibilitats d'aplicació en l'àmbit de la *formació del professorat*. Aquests principis són:

1. L'autoconcepte de l'adult, com a persona madura, evoluciona des d'una situació de dependència cap a l'autonomia.
2. L'adult acumula un ampli ventall d'experiències que poden resultar un recurs molt ric per a l'aprenentatge.
3. La disposició d'un adult per aprendre està íntimament relacionada amb l'evolució de les tasques que representen el seu paper social.
4. S'esdevé un canvi segons el temps a mesura que els adults maduren des de les aplicacions futures del coneixement cap a les aplicacions immediates. Així, un adult està més interessat en l'aprenentatge a partir de problemes que en l'aprenentatge de continguts.

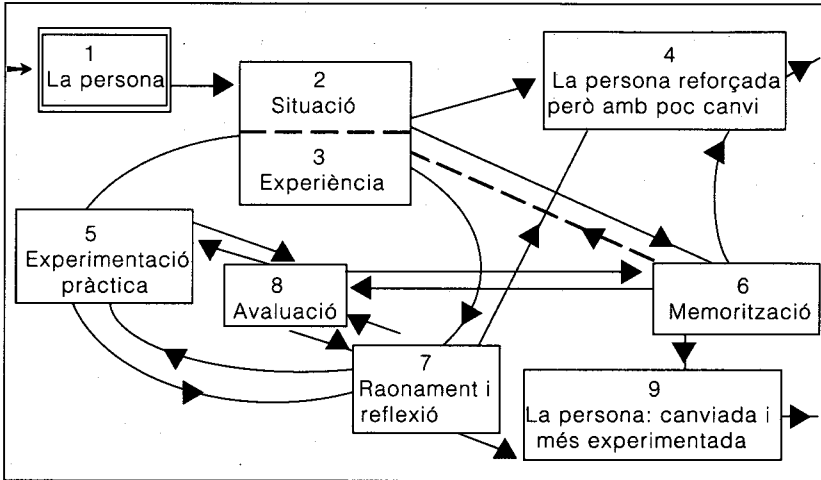
5. Els adults es motiven per aprendre per factors interns en lloc de per factors externs (Knowles, 1984, pàg. 12).

Si llegim amb atenció els principis de l'andragogia, podem adonar-nos de la importància que poden tenir per entendre, explicar, planificar i desenvolupar la *formació del professorat*. Així, cal destacar, com a *primer* principi, que els adults —professors inclosos— evolucionen des d'una condició de dependència en una altra d'autonomia. En el proper paràgraf presentarem les diferents teories que ens parlen de com les persones adultes passen per diferents *fases* i com cadascuna d'elles suposa una evolució en la seva maduresa personal. Què cal dir del *segon* principi enunciat per Knowles? Actualment no es pot entendre una activitat de formació del professorat en què no s'analitzi l'experiència quotidiana i propera dels professors. És més, gràcies a la investigació sobre el pensament del professor i les teories implícites, sabem que els docents generen coneixement pràctic a partir de la seva reflexió sobre l'experiència. Això té relació amb el *quart* principi enunciat per Knowles: l'aprenentatge dels professors ha de partir o tenir en compte problemes i necessitats percebuts pels mateixos professors. L'últim principi de Knowles ens adreça a la motivació per aprendre. És suggerent aquest principi en la mesura que confirma que els adults aprenen (significativament) només d'acord amb impulsos interns (gust per aprendre, intenció de superació) abans que per recompenses externes (en el nostre cas l'exemple més clar que podem posar és el de la recompensa econòmica als professors per justificar les hores d'activitats de perfeccionament).

Al costat de la teoria de Knowles, ens sembla d'interès referir-nos a la *teoria de Jarvis sobre l'experiència adulta* (Merriam i Caffarella, 1991). Per a aquest autor, tota experiència ocorre dins d'una situació, però no tota experiència acaba necessàriament en aprenentatge. Planteja que hi ha nou vies de resultat d'una determinada experiència. Les tres primeres treuen cap a respostes de no aprenentatge, i són: a) *presumpció*: el subjecte pensa que això ja ho sap; b) *no consideració*: no es té en compte la possibilitat de resposta; i c) *refús*: es refusa l'oportunitat d'aprendre.

En les altres tres possibilitats, la persona adulta aprèn, però és aquest un aprenentatge memorístic, i inclou les possibilitats següents: d) *pre-conscient*: una persona inconscientment interioritza alguna cosa; e) *pràctica*: es pot practicar una nova destresa sense aprendre-la; i f) *memorització*: adquisició i emmagatzemament d'informació. Per acabar, les possibilitats que generen aprenentatge significatiu i integrat serien les següents: g) *contemplació*: pensar en allò que s'està aprenent, sense requerir un resultat visible de conducta; h) *pràctica reflexiva*: té a veure amb la resolució de problemes, i i) *aprenentatge experimental*: aprenentatge d'una persona experimentant sobre l'ambient.

Figura núm. 2. Model sobre l'experiència adulta de Jarvis (Merriam i Caffarella, 1991)



Segons la figura núm. 2, una persona adulta entra en una situació d'aprenentatge, i en pot sortir sense aprendre (4). També es pot anar des de l'experiència (3) a la memorització (6) i sortir-ne sense canvis (4) o amb canvis (9). Per a un nivell més gran d'aprenentatge, una persona pot anar de l'experiència al raonament i la reflexió (7), a la pràctica d'experimentació (5), a l'avaluació (8), a la memorització (6) i obtenir-ne canvis (6).

Aquest model, de nou ens ofereix informació per entendre que subjectes diferents poden reaccionar de diferent manera quan s'impliquen en una situació de formació, tal com abans hem plantejat.

Teories sobre les etapes de desenvolupament dels professors

Paral·lelament al desenvolupament de les diferents teories de l'aprenentatge adult, s'han elaborat diverses teories que s'apropen a l'estudi de les persones adultes. Les *etapes del desenvolupament* se centren en els aspectes cognitius i emocionals que distingeixen cada etapa del desenvolupament. Descriuen les transformacions que es produeixen en les formes de construir i donar sentit a l'experiència per part dels adults. Per a ells, la maduresa és un procés vers un tipus de pensament més universal i més capaç d'abordar relacions abstractes (Oja, 1989).

Tant les teories sobre el cicle vital de les persones adultes, a les quals més endavant ens referirem, com les del desenvolupament cognitiu proporcionen una informació imprescindible per explicar i comprendre millor les necessitats dels professors en cadascuna de les diferents etapes del seu desenvolupament. Així mateix, serviran de fonament quan plantegem, al final d'aquest article, el concepte de *trajectòria formativa* dels professors per referir-nos a la relació necessària que cal establir entre les demandes de cadascuna de les diferents etapes per on passen els professors, i les ofertes formatives adequades en aquestes necessitats.

Començarem per analitzar les diferents aportacions de diversos autors en relació a les *etapes del desenvolupament* de les persones adultes. En aquesta línia, s'entén que el desenvolupament és un procés que no és estàtic ni uniforme, sinó que es caracteritza per un canvi constant, i, per això, els models teòrics s'han de centrar a descriure i explicar la naturalesa dels canvis i els processos de canvi de les persones adultes. Pintrich (1990) ha enumerat algunes de les característiques del desenvolupament cognitiu de persones adultes, que presentem tot seguit:

1. El desenvolupament és un procés que es produeix al llarg de tota la vida, i no està limitat a certes edats.

2. El desenvolupament pot ser tant qualitatiu com quantitatiu.

3. El desenvolupament és multidimensional. Els canvis ocorren en moltes dimensions: biològica, social i psicològica.

4. El desenvolupament és multidireccional. Poden existir diferents models i trajectòries de desenvolupament, depenent de la dimensió que es tracti i de l'individu. El desenvolupament no ha d'estar necessàriament adreçat a una finalitat.

5. El desenvolupament està determinat per molts factors. Existeixen diferents causes del desenvolupament, incloses les biològiques, socials, psicològiques, físiques i històriques. Es produeixen interaccions complexes entre aquests factors de manera que els mateixos canvis en diferents subjectes poden tenir causes diferents.

6. Els individus són subjectes que construeixen i organitzen activament les seves històries personals. D'aquesta manera, el desenvolupament no és només funció dels diferents esdeveniments per on passa, sinó d'un procés dialèctic entre els múltiples factors ambientals i la construcció personal que els subjectes fan d'aquests factors (Pintrich, 1990, pàg. 833).

La teoria de les etapes del desenvolupament assumeix en primer lloc que els éssers humans processen les experiències en què s'impliquen a través d'estructures cognitives que anomenen etapes. A més, aquestes estructures cognitives s'organitzen en una seqüència

jeràrquica d'etapes des de menys complexes a més complexes, de manera que el desenvolupament ocorre primer dins d'una etapa en particular, i, posteriorment, es pot passar a l'etapa següent en la seqüència. Hi ha un aspecte d'especial importància, al qual Pintrich feia referència anteriorment, i és que el desenvolupament no és un procés automàtic ni unilateral, sinó que es produeix només per la interacció entre l'individu i l'ambient amb què interacciona. En el cas dels professors, els elements de l'ambient que influeixen en el seu desenvolupament són principalment els alumnes, juntament amb els companys, així com la seva pròpia concepció i motivació per aprendre. Finalment, i això és important en la mesura que s'entengui amb la suficient flexibilitat, la conducta es pot determinar i predir d'alguna manera per l'etapa del desenvolupament particular d'un individu (Sprinthall i Sprinthall, 1981).

Diferents autors han coincidit que, de les diferents teories sobre el desenvolupament, les que aporten més informació i permeten una adaptació més adient al desenvolupament de persones adultes són les *etapes de desenvolupament conceptual-intel·lectual-cognitiu* de Hunt, les *etapes del desenvolupament moral* de Kohlberg i les *etapes del desenvolupament del jo* de Loewinger.

Thies-Sprinthall i Sprinthall (1987), partint de les etapes identificades pels autors citats, han intentat posar-les en comú, de manera que s'entengui que les tres són complementàries en la mesura que es refereixen a diferents aspectes del desenvolupament humà. La figura núm. 3 pot ser d'utilitat per comprendre aquesta aportació.

Es pot observar que, sobre la base de les tres etapes de desenvolupament conceptual de Hunt, es poden reagrupar les diferents etapes de les altres dues escales de desenvolupament. Així, la *primera etapa* es caracteritzaria per un àmbit conceptual «concret», lligat a l'acció, amb una necessitat de control de les situacions, inseguretats i submissió a l'opinió dels que es consideren superiors. En la dimensió del desenvolupament del jo, aquesta etapa es caracteritza per un elevat conformisme amb les normes i regles socials imperants, com també pel desig d'agradar els iguals. Per acabar, des del punt de vista dels valors, els individus mostren igualment una tendència a identificar-se amb els valors i creences de la majoria, assumint de manera acrítica convencionalismes socials.

No resulta difícil pensar en aquesta primera fase com aquella per la qual passen molts professors principiants, com també per suposats alumnes en pràctiques, quan s'inicien en la professió docent (Marcelo, 1991). Les situacions d'inseguretats i les preocupacions (més endavant tractarem específicament aquest aspecte referit a l'evolució de les preocupacions dels professors) representen el principal problema per afrontar com a docent (Oja, 1991).

Figura núm. 3. Etapes de desenvolupament segons Hunt, Loevinger i Kohlberg (Thies-Sprinthall i Sprinthall, 1987)

Etapa	Educació conceptual/ Hunt	Etapa	Jo/si mateix Loevinger	Etapa	Valors/caràcter Kohlberg
A	El coneixement s'entén com una cosa fixa i concreta. Ensenyament molt estructurat, instruccions detallades. Submissió com a alumne. No hi ha diferències entre teories i fets. Necessitat d'organitzadors avançats.	3	Alta conformitat social. Forta necessitat d'agradar. Si mateix com a seguidor d'altres. Emocions vanes i superficials.	Tres	Els valors s'orienten segons «la majoria». Valors dirigits per altres. Elevat etnocentrisme. Escassa habilitat per distingir entre convencions socials, i lleis i principis democràtics.
B	S'és conscient d'abstraccions. S'incrementa la capacitat per separar els fets, les opinions i les teories. Alguns problemes en l'actuació, però augmenta el raonament inductiu i deductiu. Més gaudi en indagació oberta.	3 / 4	Principi d'individualització. Desenvolupament vers l'autonomia de si mateix. Algunes apreciació d'idees abstractes i emocions complexes.	Quatre	Comprensió conscient de les lleis. Algunes capacitat per comprendre principis.
		4	Individualitzat com a si mateix. Autodirigit, competent, mitjana en rendiment.		
C	El coneixement des d'un enfocament d'èxit. S'empren múltiples solucions per resoldre problemes. Elevat nivell d'abstracció, simbolització. Balanç entre temptatives i compromisos.	4 / 5 i 5	Interdependència mútua. Relacions interpersonals recíproques, riques i profunda «vida interior».	Cinc	Ús de principis democràtics per prendre decisions en una varietat de circumstàncies. Diferència entre lleis i principis des d'un punt de vista ètic.

Una *segona etapa* està caracteritzada per una capacitat d'abstracció més gran, de diferenciar entre fets, opinions i teories. El subjecte adult comença a ser capaç de resoldre els seus problemes sobre la base d'un raonament inductiu i deductiu. Des del punt de vista personal, aquesta evolució es manifesta per una major autonomia, com també per una comprensió més conscient i relativa de les lleis i valors socials. La *tercera etapa* correspon a un nivell elevat de desenvolupament conceptual, abstracció, simbolització i capacitat de resolució de problemes. En l'àmbit social els subjectes són capaços de mantenir relacions interpersonals recíproques i riques que poden afavorir un clima de col·laboració.

A més d'oferir-nos aquestes tres classificacions del desenvolupament (cognitiu, personal i moral) dels subjectes adults, Thies-Sprinthall i Sprinthall (1987) ens presenten un model aplicat al desenvolupament del professor (vegeu la figura núm. 4), que pot ser de gran utilitat per desenvolupar treballs d'investigació on es puguin analitzar les possibles combinacions de cadascuna de les etapes, com també els efectes que cadascuna té en d'altres variables professionals (trajectòria formativa del professor), didàctiques o organitzatives. Per aquesta línia s'inclinen Sprinthall i Sprinthall quan destaquen la necessitat de recuperar els dissenys ATI (*Aptitude Treatment Interactive*), en els quals l'aptitud seria el nivell de desenvolupament de l'individu. Això suposa que «un currículum diferencial pot estimular el desenvolupament cognitiu i que diferents estratègies funcionen només per a grups particulars» (Sprinthall i Sprinthall, 1981, 281). Però a més d'oferir possibilitats d'investigació, la combinació de les perspectives analitzades abans ens porta, de nou, a plantejar que no podem pensar en els professors com un col·lectiu homogeni, sinó que hi ha diferents nivells de maduresa personal i professional que els programes de formació del professorat han d'atendre i considerar. Per acabar, és interessant tenir en compte aquestes variables de desenvolupament quan es tracta d'*avaluar* activitats de formació del professorat, mentre puguin donar-nos informació útil per conèixer l'efecte dels programes que es desenvolupen.

Figura núm. 4. Tres aspectes del desenvolupament del professor (Thies-Sprinthall i Sprinthall, 1987)

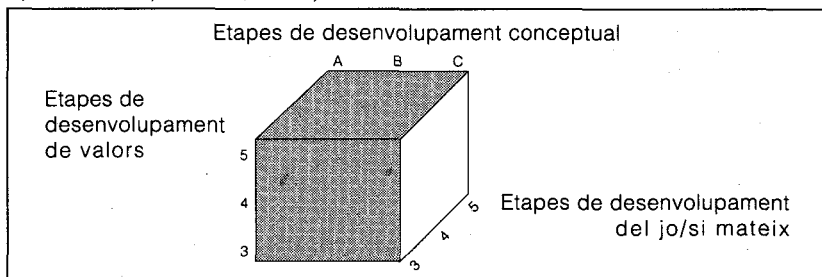
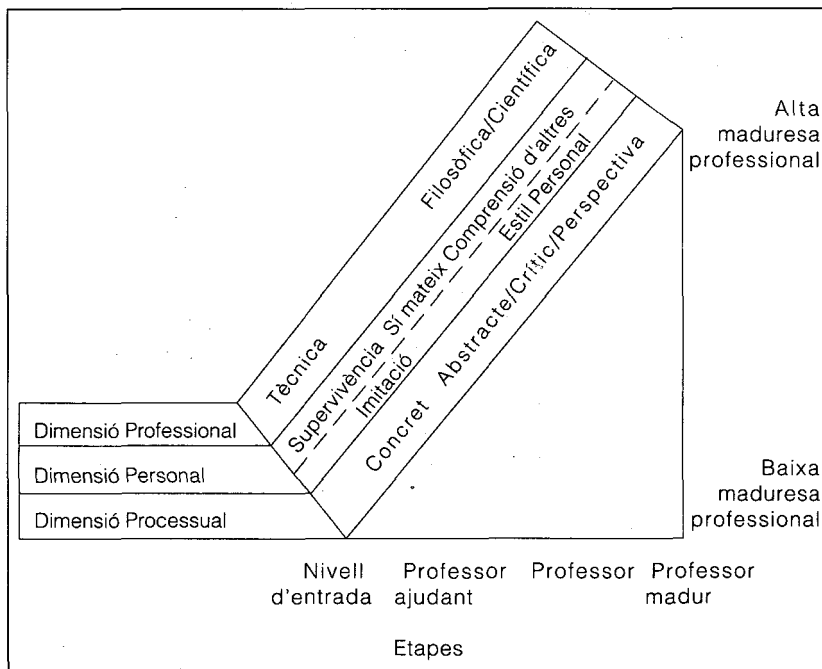


Figura núm. 5. Factors evolutius cap al desenvolupament de la maduresa dels professors (Pickle, 1985).



La tendència en aquests models és presentar l'evolució dels professors com a persones adultes, cap a nivells cada vegada més grans de maduresa. Per a Pickle (1985), com s'observa a la figura núm. 5, la maduresa dels professors s'assoleix mitjançant un procés d'evolució des d'una concepció tècnica i instrumental del coneixement fins a una concepció més científica o filosòfica. Des d'una preocupació per la supervivència i la imitació dels «superiors», fins a una més gran comprensió de si mateix i dels altres, com també a través del desenvolupament d'un estil personal.

Teoria sobre les etapes de preocupacions dels professors

El model CBAM (*Concern Based Adoption Model*) es caracteritza principalment perquè «*emfasitza, sobretot, la necessitat de comprendre les actituds i destreses dels professors, de manera que, activitats de suport com ara desenvolupament del professor, coaching,*

proporcionar materials, etc., es poden relacionar directament amb allò que els professors perceben que necessiten. Històricament, als professors se'ls ha proporcionat sovint seminaris, materials i altres recursos basats en les necessitats d'altres en lloc de comprendre les necessitats pròpies dels professors» (Hall i Hord, 1987, pàg. 1).

Incorporem la referència al model CBAM en aquest apartat precisament per la consideració que fa del nivell personal en els processos d'innovació. En aquesta teoria, el concepte *preocupació* té un paper important en la mesura que assumeix que cal atendre les necessitats i demandes específiques dels professors que s'impliquen en processos de canvi. Una preocupació seria «*la representació composta de sentiments, inquietuds, pensaments i consideracions fetes a una qüestió particular o a una tasca*» (Hall i Hord, 1987, pàg. 58). S'assumeix que cada professor percep les situacions de manera diferent i s'hi implica segons el seu esquema de desenvolupament. Això ha de repercutir en el fet que la dinàmica del procés de canvi s'ha d'adaptar *necessàriament* a les preocupacions percebudes pels mateixos professors (Loucks-Horsley i Stiegelbauer, 1991).

Els orígens d'aquest model se situen en els treballs de Frances Fuller el 1955 en el Research & Development Center for Teacher Education de la Universitat de Texas (Rutheford i Hall, 1990). En uns estudis previs centrats en els problemes dels professors principiants, va trobar que els professors que són més madurs tenen diferents problemes i preocupacions que els principiants. A partir d'aquest treball es van identificar tres etapes de preocupacions per on passaven els professors: preocupacions sobre si mateixos, sobre les tasques i sobre els alumnes (Marcelo, 1991). A partir d'aquest treball, i sobre la base de centenars d'entrevistes i observacions, aquests investigadors van desenvolupar una escala de set etapes de preocupacions. Cal aclarir aquí que un mateix professor pot mostrar preocupacions en més d'una etapa, encara que n'hi ha una o dues que predominen. Les etapes són les següents:

0. PRESA DE CONSCIÈNCIA:	Poca preocupació o implicació sobre la innovació. No s'hi pensa gaire.
1. INFORMACIÓ:	Presa de consciència general sobre la innovació i l'interès per aprendre més detalls. El professor no sembla estar preocupat com a persona respecte a la innovació. Està interessat en els aspectes substantius: característiques generals, efectes, requisits...
2. PERSONAL:	El professor desconeix les demandes d'innovació: si serà capaç de complir aquestes demandes; i el seu paper en la innovació inclou l'anàlisi del seu paper en relació amb l'estructura de recompenses de l'organització, presa de decisions i conflictes

	potencials amb les estructures existents. S'hi poden incloure aspectes referits al finançament o implicació del programa per a si mateix i per als companys.
3. GESTIÓ:	Es presta atenció als processos i tasques dels usuaris de la innovació, i el millor ús de la informació i dels recursos: aspectes referits a l'eficàcia, organització, gestió, horaris, demandes de temps.
4. CONSEQÜÈNCIA:	Es presta atenció a l'impacte de la innovació per als alumnes, per avaluar-los. Preocupa la pertinència de la innovació per als estudiants, l'avaluació del seu aprofitament i els canvis que calen per millorar aquest aprofitament.
5. COL·LABORACIÓ:	El tema és la coordinació i cooperació amb altres en l'ús de la innovació, amb el propòsit de servir millor els estudiants.
6. REENFOCAMENT:	Explorar avantatges addicionals de la innovació, possibilitats més grans de canvi o reajustament. El professor té algunes idees sobre alternatives a la innovació proposada o existent.

Les etapes de preocupacions dels professors segueixen una avaluació, encara que, com hem afirmat, podem trobar elevades preocupacions en més d'una dimensió. Per identificar les preocupacions dels professors existeix el Qüestionari de les etapes de preocupacions, que consisteix en una escala tipus Likert composta de 35 ítems, mitjançant la qual és possible obtenir una representació gràfica de les preocupacions dels professors. Així mateix, partint de les set etapes anunciades anteriorment, hem confeccionat un *Inventari de preocupacions de professors*, adaptat especialment per a professors principiants que s'ha emprat com una eina més en l'avaluació d'un programa de formació per a professors principiants (Marcelo, 1993). L'ús de les etapes de preocupacions s'ha emprat també per a l'avaluació d'innovacions tal com ens han informat Loucks i Melle (1982) i Mitchell (1988).

Teories sobre els cicles vitals dels professors

Una via complementària per comprendre l'evolució de les persones adultes, en particular dels professors, són aquells estudis que han pretès establir connexions entre les edats i cicles vitals dels

professors i les seves característiques personals i professionals. En aquest sentit, les diferents investigacions fetes, com ens apunta Sikes (1985), han mostrat que *«diferents experiències, actituds, percepcions, expectatives, satisfaccions, frustracions, preocupacions, etc., semblen estar relacionades amb fases diferents de la vida dels professors i de la seva carrera»* (pàg. 29). Les investigacions sobre el cicle vital dels professors assumeixen, per tant, que existeixen diferents etapes en la vida personal i professional (Huberman i Schapira, 1986) que influeixen en el professor com a persona. Tanmateix, no s'ha d'entendre que cadascuna de les etapes o fases que tractarem a continuació són «d'obligat compliment». Hi ha influències personals, professionals, contextuals que influeixen en els professors. A això es refereix Huberman quan afirma que *«El desenvolupament d'una carrera és així un procés, no una sèrie d'esdeveniments. Per a alguns aquest procés pot semblar lineal, però per a d'altres hi ha balanceigs, regressions, atzucacs, declivis, discontinuïtats. El fet de trobar seqüències tipus no hauria d'amagar que hi ha persones que no deixen mai d'explorar, o que mai arriben a establir-se, o que es desestabilitzen per raons psicològiques (presa de consciència, canvi d'interessos, canvi de valors) o externes (accidents, canvis polítics, crisis econòmiques).»* (pàg. 142).

Sikes (1985) va desenvolupar un estudi per analitzar les diferents etapes per on passen els professors. La primera fase, compresa entre els 21 i 28 anys, és una fase d'exploració de les possibilitats de la vida adulta, i d'iniciació d'una estructura estable de vida. Els problemes de disciplina són els que més preocupen els professors, a causa de l'absència d'autoritat; a més, els preocupa el domini del contingut. Aquesta és també una fase de socialització professional. La segona fase està compresa entre els 28 i 33 anys, denominada per Levinson de transició. És la fase de l'estabilitat en el lloc de treball per a uns i la recerca d'una nova feina per a d'altres. Els professors, en aquesta fase, comencen a estar més interessats en l'ensenyament que en el domini del contingut.

Els professors en la tercera fase (30 a 40 anys) es troben en un període d'una gran capacitat física i intel·lectual, cosa que significa energia, implicació, ambició i confiança en si mateixos. És una fase d'assentament, normalització, en la qual els professors intenten ser més competents en el treball, i, de vegades, cerquen la promoció. Aquesta fase és especialment difícil per a les dones per la tensió que ocasiona la maternitat i l'atenció als fills. En aquest sentit val la pena destacar la investigació portada a terme per Pajak i Blase (1989), en la qual van intentar establir les relacions que s'institueixen entre la vida professional i personal dels professors. Aquests autors van trobar tretze factors que poden afectar tant positivament com negativament el treball dels professors. D'entre els que van afectar més positivament, se situa ser pare o mare, en la mesura que

proporciona un sentiment de dedicació personal i una comprensió més gran envers els alumnes. El segon factor personal en ordre d'importància va ser contraure matrimoni, que per a molts professors proporciona estabilitat i confiança.

Però de la mateixa manera que per a molts professors el fet d'estar casats i tenir fills es valorava positivament, d'altres professors informaven que aquests factors havien tingut una influència negativa, especialment en el cas de les professores que eren mares. Així, aquests autors destaquen que *«els professors van dir que se sentien frustrats, cansats i culpables com a resultat d'intentar ser alhora pare i professor. Quan la situació es tornava especialment conflictiva, el paper que predominava normalment era el del pare, i les necessitats dels fills tenien prioritat sobre les dels alumnes. El fet que cap professor home informés que la seva paternitat havia tingut un impacte negatiu en el seu ensenyament probablement és un indicador de la responsabilitat desproporcionadament gran d'atenció a la mainada que s'assigna a la dona en la nostra cultura»* (pàg. 294).

La quarta fase és la compresa entre els 40 i 50-55 anys. És la fase en què els professors ja s'adapten a la maduresa, i adopten nous papers a l'escola o en el sistema educatiu. Solen ser professors que mantenen els principis i els costums de l'escola, aquells en qui descansen moltes de les responsabilitats i ho fan perquè creuen que és el que han de fer. No obstant això, aquesta reacció no és igual per a tots. Alguns professors no s'adapten als canvis i es converteixen en amargats, crítics i cíncics. La darrera fase és la compresa entre els 50-55 anys fins a la jubilació i, fonamentalment, és una fase de preparació de la jubilació, en la qual els professors relaxen la disciplina, com també les seves demandes envers els alumnes.

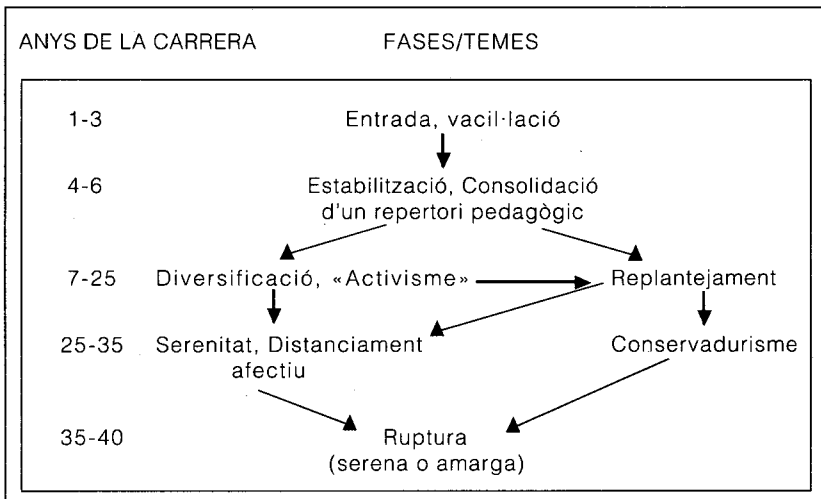
Potser el treball més difós en els darrers anys en relació al cicle vital dels professors sigui la investigació duta a terme per Huberman (1989) a Suïssa mitjançant qüestionaris i entrevistes a 160 professors d'ensenyament secundari. Aquest és un treball que pretén superar l'aparent *linealitat* de les fases identificades per Sikes. A la figura núm. 6 apareix el model que sintetitza aquestes fases.

La primera etapa que identifica Huberman és, a l'igual de Sikes (1985), *l'entrada a la carrera*, que inclou les fases de supervivència i de descobriment. La supervivència es tradueix en el «xoc amb la realitat»: la preocupació per si mateix, les diferències entre els ideals i la realitat (Veenman, 1984). El descobriment tradueix l'entusiasme dels inicis, l'experimentació, l'orgull de tenir una classe pròpia, els alumnes, de formar part d'un cos professional. L'experiència d'entrada, segons Huberman, es pot viure segons els professors com a fàcil o difícil. Els que informen que és una etapa fàcil, mantenen unes relacions positives amb els estudiants, un considerable sentit de domini de l'ensenyament i l'entusiasme inicial.

Els professors que informen que és una situació negativa, ho associen a una càrrega docent excessiva, a ansietat, a dificultats amb els estudiants, a molta inversió de temps, a sentiment d'aïllament, etc. Això és una cosa que hem constatat en el nostre estudi sobre el procés de socialització de professors principiants (Marcelo, 1991).

Entre els quatre i els sis anys d'experiència docent es produeix la fase d'*estabilització*. Sovint coincideix amb l'obtenció d'una posició permanent com a professors (aprovar unes oposicions), i amb el fet d'adquirir un compromís deliberat amb la professió. Aquesta etapa es caracteritza per un sentiment més gran de facilitat per desenvolupar les classes, domini d'un repertori bàsic de temes instruccionals, així com de ser capaç de seleccionar mètodes i materials escaients segons els interessos dels estudiants.

Figura núm. 6. Etapes, fases i anys de la carrera docent (Huberman, 1990)



Els professors actuen en aquesta etapa de manera més independent, i, generalment, se senten raonablement ben integrats amb els companys i comencen a pensar en la promoció.

La tercera fase s'anomena *experimentació* o *diversificació*. És una fase que no és igual per a tots els professors. Alguns professors canalitzen les seves energies principalment a millorar la seva capacitat com a docents: diversifiquen mètodes d'ensenyament, proven noves pràctiques i sovint busquen fora de la classe un estímul professional. Un altre grup de professors centra els esforços a cercar la promoció professional a través de l'acompliment de funcions administratives. Un tercer tipus de professors es caracteritza perquè a poc a poc

redueix els compromisos professionals, alguns dels quals deixen la docència o tenen una altra dedicació paral·lela. Per a aquests professors, aquesta fase suposa un *replantejament*, les característiques del qual poden anar des d'un lleuger sentiment de rutina a una crisi existencial real en relació amb la continuació en la carrera (Huberman, 1988).

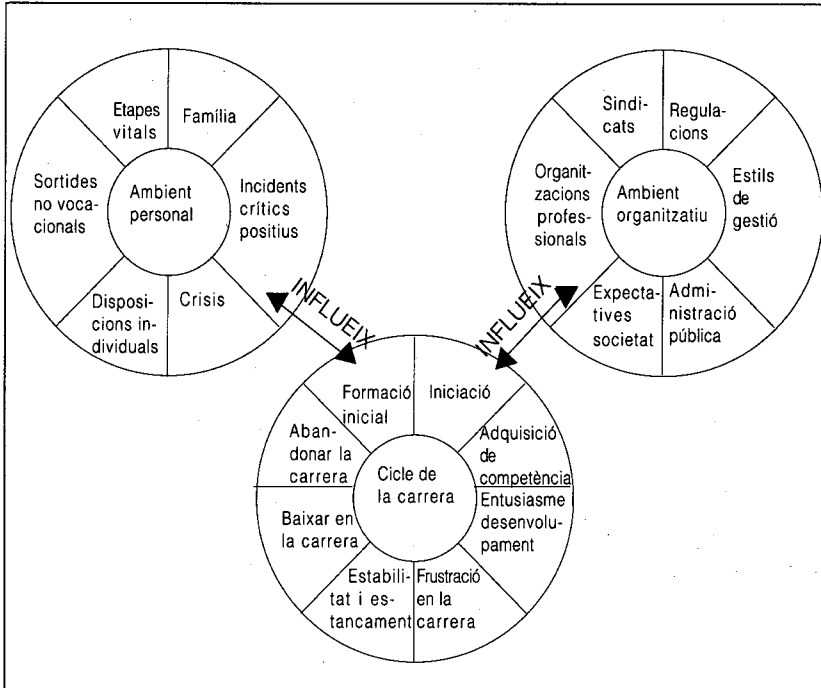
La quarta etapa representa la *recerca d'una situació professional estable*, i es desenvolupa entre els 40 i 50-55 anys. És un període que pot ser de canvi més o menys traumàtic per als professors que sovint es qüestionen la seva eficàcia com a docents. També influeix el fet d'estar rodejats de gent més jove, tant per part dels estudiants (cada vegada arriben més joves) com dels seus propis companys. Hi ha dos grups de professors: el primer, caracteritzat per la *serenitat i distanciament afectiu*, es tracta, com apunta Leithwood (1992), més aviat d'un estat d'ànim en què els professors se senten menys enèrgics, fins i tot menys capacitats, però més distesos, menys preocupats pels problemes quotidians de la classe. Així mateix es produeix un distanciament afectiu respecte dels alumnes, provocat principalment perquè els alumnes veuen el professor més com un pare que com un igual. Són professors que es deixen de preocupar per la *promoció professional i es preocupen més per gaudir amb l'ensenyament*. Aquests professors es converteixen en la columna vertebral de l'escola, els guardians de les seves tradicions. Un segon grup, amb tot, en què els professors s'estanquen, es tornen amargats i és poc probable que s'interessin pel seu desenvolupament professional. És la fase anomenada *conservadurisme*: té a veure amb l'actitud d'alguns professors entre els 50 i 60 anys de queixa sistemàtica contra tot: els companys, els alumnes, el sistema. És una queixa no constructiva i, per tant, conservadora (Huberman, 1989).

La darrera etapa que identifica Huberman és la *preparació de la jubilació*. Es troben tres patrons de reacció davant d'aquesta etapa: un és l'enfocament positiu, i suposa un interès per especialitzar-se encara més, preocupant-se més per l'aprenentatge dels alumnes, treballant més amb els companys amb què millor es porta. Un segon patró és el *defensiu*, i tot i ser similar a l'anterior, mostra menys optimisme i una actitud menys generosa cap a les experiències passades. Per acabar, Huberman troba els *desencantats*, gent que adopta patrons de desencantament respecte a les experiències passades, estan cansats i poden ser una frustració per als professors més joves.

Aquests estudis de Sikes (1985) i Huberman (1990) fan referència concreta a les diferents fases per on passen els professors segons les edats. Burke (1990) completa l'anàlisi anterior a través d'un model en què planteja que l'evolució del cicle vital del professor no és un procés unívoc, sinó que ha de ser entès segons dues grans dimensions: personal i organitzativa. Des del punt de vista *personal*,

hi ha diferents factors que influeixen en els professors: les relacions familiars, les dificultats personals, les crisis, etc. L'ambient organitzatiu, d'altra banda, influeix en la carrera professional a través de les regulacions de la professió, els estils de gestió, les expectatives socials, etc.

Figura núm. 7. Dinàmiques del cicle de la carrera dels professors (Burke, 1990)



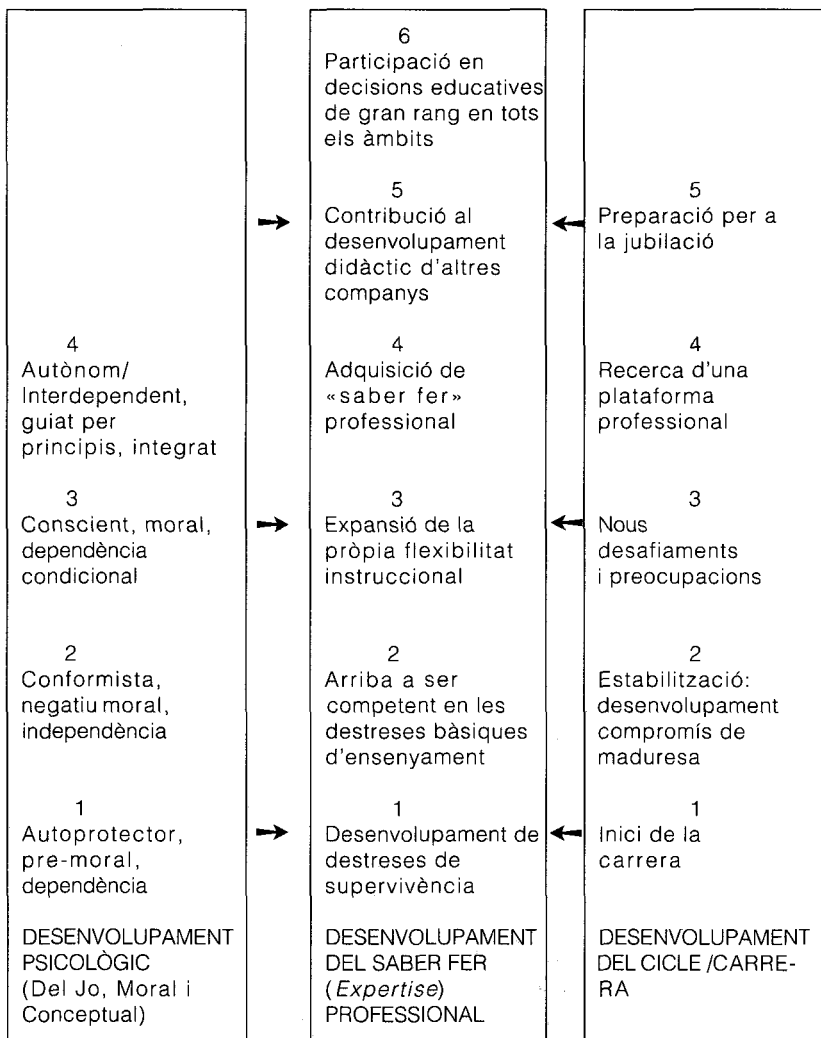
Un model de síntesi: l'aportació de Leithwood

Hem descrit a les pàgines anteriors diferents teories i models tant sobre el desenvolupament de les persones adultes, especialment els professors, com sobre el cicle vital dels docents. S'han presentat inicialment dues tradicions diferenciades, encara que és evident que tenen molt a veure entre si. Els cicles cronològics estan sens dubte relacionats amb els cicles maduratius en l'àmbit personal, cognitiu o moral. Ja que avancem en la mesura que som capaços de relacionar i integrar coneixements, és per això que hem deixat per al final la

proposta que recentment ha plantejat Leithwood (1922) en què intenta relacionar tres components bàsics per comprendre el desenvolupament professional dels professors.

S'observa a la figura núm. 8 que el desenvolupament de la competència professional és un procés en què es produeix una evolució, a l'igual del que passa en les diferents fases del desenvolupament

Figura núm. 8. Model d'integració del desenvolupament psicològic, cicles vitals i desenvolupament de la competència professional (Leithwood, 1992)



personal. Aquí, Leithwood identifica sis fases que tenen molta relació amb les etapes de preocupacions que anteriorment hem revisat dins del model CBAM. Per a Leithwood, la primera etapa suposaria el *desenvolupament de destreses de supervivència*, en què el professor arriba a dominar destreses de gestió de classe, a fer servir diferents models d'ensenyament, encara que els professors d'aquesta etapa siguin incapaços de reflexionar sobre l'elecció d'un model o un altre. En l'àmbit del desenvolupament personal, aquesta fase es correspondria amb la fase d'autoprotecció i concretisme cognitiu.

La segona fase seria la de *competència en les destreses bàsiques d'ensenyament*, i implica que el professor posseeix destreses de gestió de classe ben desenvolupades, destreses en l'ús de diferents models d'ensenyament i d'avaluació formativa dels alumnes. El tercer nivell s'anomena de *desenvolupament de flexibilitat instruccional*, i és aquell en què el professor té automatitzades les destreses de gestió de classe; és conscient de la necessitat de conèixer i fer servir altres models d'ensenyament, de manera que l'elecció d'un model d'ensenyament es fa a partir d'analitzar l'interès per als alumnes. Aquesta és una etapa que es relaciona amb una consciència moral més gran dels professors, com també per una implicació en activitats noves que li permetin un desenvolupament professional més gran. A la quarta fase, els professors adquireixen *competència professional* de manera àmplia i reflexiva, prenent la gestió de classe integrada en un programa, i no tractada de manera independent, així com es posseeix ja un domini expert en l'aplicació d'un ampli repertori de models d'ensenyament. L'avaluació dels alumnes es porta a terme de manera formativa i sumativa, fent servir una varietat de tècniques.

Si les etapes anteriors representaven un procés d'adquisició de competència professional a escala d'ensenyament, en les etapes següents el component didàctic deixa el lloc al d'assessorament. A l'igual de les etapes de preocupacions dels professors existeix una etapa de col·laboració, Leithwood, basant-se segurament en el model CBAM, encara que no ho reconegui explícitament, identifica l'etapa que anomena *contribució al desenvolupament didàctic dels companys*, en la qual el professor pot aconseguir activitats d'assessorament, tutoria, supervisió de companys que es trobin en etapes prèvies. La darrera etapa del desenvolupament de la competència professional, Leithwood l'anomena de *participació en decisions educatives d'alt nivell* en el sistema educatiu.

Sembla que Leithwood (1992) peca d'optimisme en esperar que només els professors que arriben en aquest nivell de desenvolupament professional siguin els que participin en les decisions polítiques. No és així al nostre país —i temo que en molts altres països—. No obstant això, val la pena destacar les característiques que aquests professors posseeixen: tenen una preocupació per la millora de l'escola i accepten les responsabilitats necessàries per aconseguir aquest objectiu. Són

professors amb habilitat per exercir liderat tant formal com informal amb grups d'adults, tant dins com fora de l'escola, amb un ampli marc conceptual per comprendre les relacions entre les decisions en diferents àmbits del sistema educatiu, i estan ben informats sobre política a diferents escales.

El model de Leithwood mostra que els professors són subjectes adults, que com a tals aprenen i s'impliquen en situacions formatives. A més, els professors, com a persones adultes, evolucionen al llarg de la vida. Aquesta evolució no només és fisiològica, sinó fonamentalment cognitiva, personal i moral. Així mateix, els professors, ja com a professionals de l'educació, evolucionen en l'adquisició de la competència professional necessària per desenvolupar amb eficàcia l'activitat docent.

Trajectòries formatives com a processos de desenvolupament professional

Hem plantejat que els professors es diferenciïn segons la maduresa professional i el grau de compromís que són capaços d'assumir, i això té a veure, d'una banda, amb la seva etapa de desenvolupament evolutiu (no amb l'edat necessàriament), i, d'altra banda, amb el moment del cicle vital en què es trobin. D'aquesta manera, ens sembla prioritari que les ofertes d'activitats de desenvolupament professional tendixin a allò que hem anomenat *trajectòria professional* (*trajecte de formació planificat, en què conflueixen les iniciatives individuals dels professors amb les ofertes generals de les institucions de formació, encaminades a respondre a les diferents i especialitzades necessitats de formació, per permetre l'adquisició de competència professional que faciliti l'acompliment de diferents papers i funcions en el sistema educatiu per part dels professors*).

La idea de les *trajectòries de formació* ens adreça, en primer lloc, a la necessitat de flexibilitzar les opcions formatives, de manera que puguin respondre a les demandes d'individus o grups en diferents moments de desenvolupament. Una classificació dels diferents nivells de desenvolupament professional podríem elaborar-la partint de les *etapes de preocupacions de professors* (Hall i Hord, 1987) que hem analitzat abans. Podríem parlar de quatre nivells de desenvolupament professional:

- Despreocupació, indiferència: professors amb un nivell baix d'inquietud pel seu desenvolupament professional, bé per refús manifest, bé per considerar que les ofertes de formació són poc atractives.

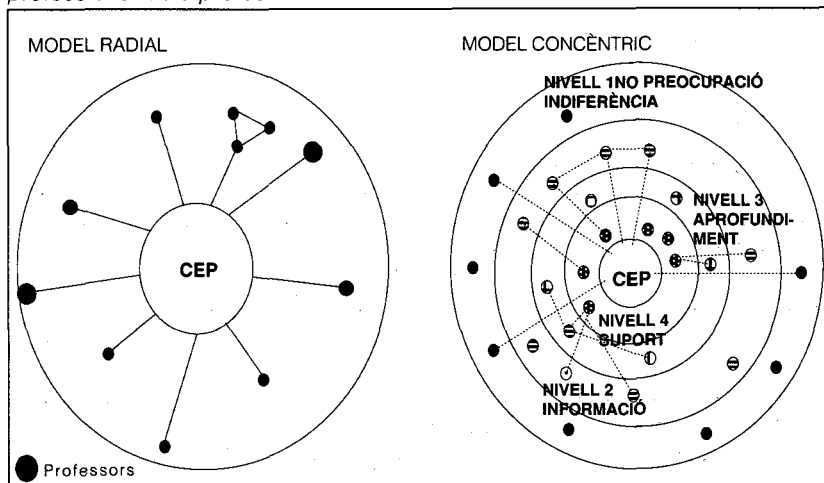
- **Informació:** professors amb una preocupació mínima per millorar, però amb un limitat nivell de compromís professional, que els pot portar a acceptar de participar en activitats de formació puntuals, però que no s'impliquen en activitats que requereixin més temps i dedicació (projectes d'innovació, seminaris, etc.).

- **Construcció/aprofundiment:** professors que han fet cursos d'iniciació en alguna àrea curricular, i que continuen treballant en grup, en seminaris permanents, en projectes d'innovació, assessorats per altres professors.

- **Orientació/assessorament:** correspondria aquest nivell a professors amb una trajectòria professional àmplia, d'implicació en projectes d'innovació, i que poden exercir tasques d'assessorament a d'altres professors que s'inicien en aquests projectes, de formador en cursos d'iniciació o de tutors de professors principiants (Marcelo i Sánchez, 1990; Sánchez, 1993).

Una limitació que pot tenir aquest plantejament és que s'entengui la trajectòria professional com una opció individual. Ens sembla que té sentit parlar també de *trajectòries grupals de formació*, en la mesura que responguin al treball fet per un grup de professors al llarg d'un temps determinat. Si és així, i tal com pretenem representar a la figura núm. 9, es passaria d'un *model radial* de comunicació entre les institucions de formació (centres de professors) i els professors, a un *model concèntric*. Les característiques d'aquest model serien tals que, sent el centre de professors la institució que coordina el procés de desenvolupament professional, es podrien establir connexions entre professors que se situen a les diferents escales de desenvolupament.

Figura núm. 9. Models radial i concèntric per a la planificació del desenvolupament professional dels professors



D'aquesta manera, els professors en els nivells superiors de desenvolupament professional podrien fer tasques d'assessorament a grups de treball d'altres professors que s'inicien en el desenvolupament curricular o en investigació. També els grups de professors en l'àmbit d'*aprofundiment* podrien fer activitats de difusió dels seus treballs amb professors dels àmbits inferiors. Això es facilitaria reprenent la idea del MAPRE (mapa permanent de la renovació educativa); que permetria conèixer i documentar les diferents innovacions fetes pels professors (Fernández Pérez, 1988).

Hem afirmat abans la necessitat d'entendre el desenvolupament professional dels professors com un procés que no només implica individus sinó, fonamentalment, grups. Però perquè puguem planificar activitats de desenvolupament professional a les escoles cal que existeixin algunes condicions que facilitin el procés. Loucks i els seus col·laboradors (1987) han proposat algunes condicions que han de complir aquestes activitats.

En primer lloc, *cooperació i col·laboració*. La cooperació influeix perquè es creï un clima de suport individual i canvi organitzatiu, de manera que s'allunyi de la idea que el desenvolupament del professor és una activitat individual. La segona característica que plantegen Loucks et al. (1987) és la *capacitat d'experimentació i d'acceptar riscos*, és a dir, estar oberts a canviar i acceptar dur a terme a les classes alguna cosa nova. En tercer lloc, *incorporació del coneixement disponible*: les activitats de desenvolupament professional s'han de basar en els models procedents de la investigació i de la teoria (Louis i Miles, 1990). En quart lloc, es planteja la necessitat que existeixi una *adequada implicació dels participants en l'establiment d'objectius, desenvolupament, avaluació i presa de decisions*, amb la finalitat de facilitar la participació i la motivació inicial, encara que, com ja s'ha mostrat anteriorment, no és determinant. En cinquè lloc, *temps per poder treballar en les activitats de desenvolupament professional i per assimilar nous aprenentatges*. El temps és una necessitat i una limitació per al desenvolupament dels professors, ja que si no es dona temps als professors és impossible que es pugui investigar o reflexionar. En sisè lloc, tota activitat de desenvolupament professional requereix *liderat i suport sostingut de l'administració*. El liderat representa la capacitat de membres del grup per dinamitzar, incorporar iniciatives, dirigir el procés. En setè lloc es requereix que existeixin *incentius i recompenses apropiades*, que contribueixin a motivar els professors, ja sigui mitjançant incentius econòmics, personals o professionals. En vuitè lloc, i a això ja ens hi hem referit abans, les activitats de desenvolupament professional haurien d'estar planificades *sobre la base dels principis de l'aprenentatge adult i dels processos de canvi*. En novè lloc, s'hauria de buscar la possible *integració dels objectius i necessitats individuals amb els objectius de l'escola i de la comarca (zona d'influència del CEP)*.

Referències bibliogràfiques

- BURKE, P. et al. (1990) (ed.): *Programming for Staff Development*. Londres: Falmer Press.
- CLARK, C. M. i PETERSON, P. (1986): "Teachers' Thought Processes". A M. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 3a ed. (pàg. 255-296). Nova York: McMillan.
- CUBAN, L. (1992): "Curriculum Stability and Change". A P. Jackson (ed.): *Handbook of Research on Curriculum* (pàg. 216-247). Nova York: McMillan.
- DUFFY, G. i ROEHLER, L. (1986): "Constraints on Teacher Change". *Journal of Teacher Education*, XXXVII (1), 55-59.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- FULLAN, M. (1986): "The Management of Change". A E. Hoyle i A. McMahon (ed.): *World Yearbook of Education 1986. The Management of Schools* (pàg. 73-86). Nova York: Kogan Page.
- FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press.
- GUSKEY, T. (1986): "Staff Development and the Process of Teacher Change". *Educational Researcher*, 15 (5), 5-12.
- HALL, G. i HORD, S. (1987): *Change in Schools*. Nova York: Suny Press.
- HUBER, G. i ROTH, J. (1990): "Teachers' Classroom Activities and Certainty/Uncertainty Orientation". A C. Day et. al. (ed.): *Insight into Teachers' Thinking and Action* (pàg. 119-132). Londres: Falmer Press.
- HUBERMAN, M. (1988): "Teacher Careers and School Improvement". *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 119-132.
- HUBERMAN, M. (1989): "La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire". *European Journal of Teacher Education*, 12 (1), 35-42.
- HUBERMAN, M. (1990): "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción i previsión". *Curriculum*, 2, 139-160.
- HUBERMAN, M. i SCHAPIRA, A. (1986): "Ciclo de vida y enseñanza". A A. Abraham: *El enseñante también es persona* (pàg. 41-51). Barcelona: Gedisa.
- KNOWLES, M. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
- KORTHAGEN, F. (1988): "The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching". A J. Calderhead (ed.): *Teacher Professional Learning* (pàg. 35-50). Londres: Falmer Press.
- KROATH, F. (1989): "How do Teachers Change Their Practical Theories". *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 59-69.
- LEITHWOOD, K. (1992): "The Principal's Role in Teacher Development". A M. Fullan i A. Hargreaves (ed.): *Teacher Development and Educational Change* (pàg. 86-103). Londres: Falmer Press.

- LOUCKS, S. I MELLE, M. (1982): "Evaluation of Staff Development: How Do You Know it Took?". *Journal of Staff Development*, abril, 102-117.
- LOUCKS-HORSLEY, S. et al. (1987): *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover: The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- LOUCKS-HORSLEY, S. I STIEGELBAUER, S. (1991): "Using Knowledge of Change to Guide Staff Development". A A. Lieberman i L. Miller (ed.): *Staff Development for Education in the '90* (pàg. 15-36). Chicago: Teacher College Press.
- LOUIS, K. I MILES, M. (1990): *Improving the Urban High School. What Works and Why*. Chicago: Teacher College Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO GARCÍA, C. (1991): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO GARCÍA, C. (dir.) (1993): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Memoria de Investigación. Universitat de Sevilla, Sevilla.
- MARRERO ACOSTA, J. (1991): "Teorías implícitas del profesorado y currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-68.
- MERRIAM, S. I CAFFARELLA, R. (1991): *Learning in Adulthood*. Nova York: Jossey-Bass.
- MITCHELL, S. (1988): *Applications of the Concern-Based Adoption Model in Program Evaluation*. Ponència presentada a la trobada anual de l'AERA.
- OJA, S. (1989). Teachers: «Ages and Stages of Adult Development». A M. Holly i C. McLoughlin (ed.): *Perspectives on Teacher Professional Development* (pàg. 155-172). Londres: Falmer Press.
- OJA, S. (1991): "Adult Development: Insight on Staff Development". A A. Lieberman i L. Miller (ed.): *Staff Development for Education in the '90* (pàg. 37-60). Chicago: Teacher College Press.
- PAJAK, E. I BLASE, J. (1989): "The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis". *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.
- PETERSON, P., CLARK, C. I DICKSON, W. (1990): "Educational Psychology as a Foundation in Teacher Education: Reforming an Old Notion". A S. Tozer, T. Anderson i B. Armbruster (ed.): *Foundational Studies in Teacher Education. A Reexamination* (pàg. 24-48). Nova York: Teacher College Press.
- PICKLE, J. (1985): "Toward Teacher Maturity". *Journal of Teacher Education*, 36 (4), 55-59.
- PINTRICH, P. (1990): "Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education". A R. Houston (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education* (pàg. 826-857). Nova York: McMillan.
- RUTHERFORD, B. I HALL, G. (1990): *Concerns of Teachers: Revisiting Theory After Twenty Years*. Trobada anual de l'AERA, Boston.

- SIKES, P. (1985): "The Life Cycle of the Teacher". A S. J. Ball i I. F. Goodson (ed.): *Teachers' Lives and Careers* (pàg. 67-70). Londres: The Falmer Press.
- SIKES, P. (1992): "Imposed Change and the Experienced Teacher". A M. Fullan i A. Hargreaves (ed.): *Teacher Development and Educational Change* (pàg. 36-55). Londres: Falmer Press.
- SPRINTHALL, N. i SPRINTHALL, L. (1981): "Educating for Teacher Growth: A Cognitive Developmental Perspective". *A Theory into Practice*, 19 (4), 278-286.
- TENNANT, M. (1991): *Adulter y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona: El Roure.
- THIES-SPRINTHALL, L. i SPRINTHALL, N. (1987): "Preservice Teachers as Adult Learners: A New Framework for Teacher Education". A M. Haberman i J. Backus (ed.): *Advances in Teacher Education. Vol. 3.* (pàg. 35-56). Norwood: Ablex.
- TIEZZI, L. (1992): *Conditions of Professional Development Which Support Teacher Learning*. Ponència presentada a la trobada anual de l'American Educational Research Association.
- VEENMAN, S. (1984): "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- VILLAR, L. M. (1992): "Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica". A J. M. Escudero i J. López (coord.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pàg. 97-121). Sevilla: Arquetipo Ediciones.

Abstracts

En el artículo se llama la atención acerca de la necesaria dimensión personal del desarrollo profesional. Se revisan las aportaciones que diferentes teorías vienen haciendo para el desarrollo profesional de los profesores: las teorías sobre el aprendizaje adulto, sobre el desarrollo, los ciclos vitales, las etapas de preocupaciones de los profesores. Estas teorías sirven para fundamentar algunos aspectos referidos a la planificación del desarrollo profesional, destacando la necesidad de ahondar en el concepto de trayectoria de formación.

Palabras clave:

Trayectoria profesional -
Desarrollo profesional -
Aprendizaje adulto.

L'article met l'accent sur la nécessité de donner une dimension personnelle au développement professionnel. Les solutions proposées par différentes théories pour le développement professionnel des professeurs sont ici révisées : théories sur l'apprentissage adulte, sur le développement, les cycles vitaux, les étapes de préoccupation des professeurs. Ces théories permettent de jeter les fondements de certains aspects de la planification du développement professionnel, en soulignant la nécessité d'approfondir le concept de parcours de formation.

Mots clés: Carrière professionnelle -
Développement professionnel -
Apprentissage adulte.

The article draws attention to the need for a personal dimension in professional development. The ongoing contributions of different theories to the professional development of teachers are reviewed: theories on adult learning, on development, life cycles, the stages of teacher concerns. These theories serve as a grounding for a number of aspects related to planning professional development, emphasising the need for pursuing in greater depth the concept of a training career.

Key words:

Professional career -
Professional development -
Adult learning.