



LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. ESTUDI DE CASOS

Joan Fuguet Busquets

Dipòsit Legal: T 1231-2014

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Joan Fuguet Busquets

LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ
PERMANENT DEL PROFESSORAT.
ESTUDI DE CASOS

TESI DOCTORAL

Dirigida per:
Dra. Charo Barrios Arós i Dra. Pilar Iranzo García

Departament de Pedagogia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona
2014



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77
Fax 977 55 80 78
e-mail: sdpeda@urv.es

Charo Barrios Arós i Pilar Iranzo Garcia, professores del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili,

FEM CONSTAR:

Que aquest treball, titulat "LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. ESTUDI DE CASOS", que presenta JOAN FUGUET BUSQUETS per a l'obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la nostra direcció al Departament de Pedagogia d'aquesta universitat i que aconsegueix els requeriments per poder optar a aquest títol.

Tarragona, 30 d'abril de 2014

Les directores de la tesi doctoral

Dra. Charo Barrios Arós

Dra. Pilar Iranzo

Al llarg d'aquesta investigació, i amb l'objectiu de facilitar la lectura del text, es fa ús del "masculí genèric" per a referir-se a les persones dels dos sexes, no significat en cap moment aquesta opció la utilització de l'ús sexista del llenguatge ni de les connotacions que això implica.

Les cites literals de texts escrits en llengua castellana són de traducció pròpia.

El fet de realitzar la tesi doctoral en una fase molt avançada, però alhora interessant, de la meua vida com a docent ha suposat un repte que m'ha portat, quasi bé sense adonar-me, a reflexionar sobre el mateix procés de desenvolupament professional i personal. L'experiència acumulada, juntament amb les ganes de seguir aprenent i la necessitat de trobar respostes als interrogants sempre presents en el món de l'educació, han estat la base motivacional que ha sustentat tot l'esforç realitzat.

Aquest recorregut no ha estat fàcil, perquè la meua activitat professional, tant en la docència com en la gestió, ha estat marcada per la immediatesa de la intervenció educativa i per la presa de decisions, i afrontar ara un procés de cerca de coneixement, d'anàlisi i reflexió sobre la realitat educativa m'ha suposat l'entrada a un món força desconegut i que m'ha fet sentir insegur en molts moments del procés.

La realització d'aquest treball no hauria estat possible sense el suport i l'estimació de la meua família, que ha estat al meu costat en els moments de desencís animant-me a seguir endavant i suportant les meves absències i canvis d'humor, cosa que no els podré agrair mai prou, però que em reconforta.

Vull tenir unes paraules d'agraïment per a les meves directores de la tesi, Charo i Pilar, companyes de feina, que m'han donat el seu suport en tot moment, reconstruint junts un camí llarg i difícil, així com per als companys i companyes professors i membres del PAS que m'han ajudat i animat a seguir endavant.

Per últim, agraeixo l'oportunitat de poder compartir experiències amb els docents dels dos centres educatius on he realitzat la investigació, que ha estat una vivència inoblidable i que m'ha permès ampliar el meu coneixement sobre l'exercici de la docència.

Joan Fuguet Busquets

Tarragona, 13 de juny de 2014

ÍNDEX GENERAL

INTRODUCCIÓ	11
MARC CONCEPTUAL	17
1. FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT	19
1.1. Innovació i canvi educatiu	19
1.1.1. Canvi i lideratge.....	22
1.1.2. Organitzacions que aprenen	28
1.2. Desenvolupament professional docent	30
1.2.1. Models de desenvolupament professional.....	34
1.2.2. Fases del desenvolupament professional	37
1.2.3. Carrera professional docent.....	40
1.3. Conceptualització de la formació permanent del docent	43
1.3.1. Concepte de formació	43
1.3.2. Modalitats de formació	48
1.3.3. Influència de la formació permanent en la millora de la qualitat educativa	52
1.3.4. Recorregut històric i normatiu de la formació permanent del professorat	54
2. GESTIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT EN LES INSTITUCIONS EDUCATIVES	69
2.1. Gestió de la formació	69
2.2. Pla de Formació de Centre	80
3. AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ	89
3.1. Avaluació de la formació	89
3.2. La transferència de la formació.....	98
3.2.1. Factors que afecten la transferència	102
3.2.2. Generalització i manteniment de la transferència	106
3.2.3. Avaluació de la transferència.....	111
3.2.4. Avaluació de l'impacte de la formació	117
3.3. L'avaluació de la transferència de la formació en els centres educatius a Catalunya	121
MARC METODOLÒGIC	127
4. PLANTEJAMENT METODOLÒGIC	129
4.1. Problema i objectius de la investigació.....	131
4.2. Enfocament teòric de la investigació.....	131
4.3. L'estudi de cas	135
4.4. Tècniques de recollida d'informació	136
4.4.1. Observació participant	137
4.4.2. L'entrevista	139
4.4.3. Els qüestionaris	141
4.4.4. El grup de discussió.....	142
4.4.5. L'anàlisi documental.....	142
5. CONTEXT DE LA RECERCA	145
5.1. Centre (1): Casos 1 i 2	145
5.1.1. Plantejament institucional.....	145
5.1.2. Estructura organitzativa	146
5.1.3. Pla de Formació de centre	147
5.1.4. Projectes	148
5.2. Centre (2): Cas 3	149
5.2.1. Plantejament institucional.....	149
5.2.2. Estructura organitzativa	149
5.2.3. Pla de Formació de centre	151
5.2.4. Projectes	152
6. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	155
6.1. Introducció.....	155
6.2. Planificació.....	155

6.3. Fases de la investigació.....	157
6.4. Disseny i validació d'instruments.....	157
6.4.1. Qüestionari.....	158
6.4.2. Entrevistes.....	162
6.4.3. Observació.....	164
6.4.4. Revisió documental.....	164
6.5. Anàlisi del rigor científic.....	165
RESULTATS.....	171
7. PRESENTACIÓ.....	173
7.1. Cas 1 (Acció formativa A1).....	174
7.1.1. Revisió documental (RD1).....	174
7.1.2. Qüestionari (Q1).....	177
7.1.3. Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER1).....	189
7.1.4. Entrevista al formador (EF1).....	192
7.1.5. Grup de discussió (G1).....	195
7.1.6. Observació d'activitats realitzades amb alumnes (OAA1).....	198
7.2. Triangulació de dades del Cas 1.....	199
7.3. Cas 2. (Acció formativa A2).....	203
7.3.1. Revisió documental (RD2).....	203
7.3.2. Qüestionari (Q2).....	205
7.3.3. Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER2).....	217
7.3.4. Entrevista al formador (EF2).....	220
7.3.5. Grup de discussió (G2).....	224
7.3.6. Participació i observació de les sessions de treball dels equips de mestres (OT2).....	227
7.4. Triangulació de dades del Cas 2.....	230
7.5. Cas 3 (Acció formativa A3).....	234
7.5.1. Revisió documental (RD3).....	235
7.5.2. Qüestionari (Q3).....	239
7.5.3. Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER3).....	250
7.5.4. Entrevista al formador (EF3).....	253
7.5.5. Grup de discussió (G3).....	256
7.5.6. Participació i observació de les sessions amb formador (OF3).....	260
7.5.7. Participació i observació de les sessions de treball dels equips de mestres (OT3).....	262
7.5.8. Observació d'activitats realitzades amb alumnes a les aules (OA3).....	266
7.6. Triangulació de dades del Cas 3.....	268
CONCLUSIONS.....	275
8. CONCLUSIONS EN RELACIÓ AMB ELS OBJECTIUS.....	277
9. CONSIDERACIONS.....	295
9.1. A l'equip directiu.....	295
9.2. Al formador.....	296
9.3. Als docents.....	297
9.4. A l'Administració Educativa.....	298
BIBLIOGRAFIA.....	301
ANNEXOS.....	313
10. ANNEX I.....	315
11. ANNEX II.....	321
12. ANNEX III.....	327
13. ANNEX IV.....	333
14. ANNEX V.....	335
15. ANNEX VI.....	337

ÍNDIX DE FIGURES

Figura n. 1: Estructura de la investigació.	16
Figura n. 2: Model de canvi del mestre.	22
Figura n. 3: Comportament del líder en les organitzacions educatives.	23
Figura n. 4: Rol dels directius en els processos d'innovació i canvi.	25
Figura n. 5: Components de la consciència del sí docent.	32
Figura n. 6: Paradigmes de la formació del professorat.	44
Figura n. 7: Esquema bàsic dels itineraris formatius.	66
Figura n. 8: Estratègia formativa.	76
Figura n. 9: Accions en l'avaluació de programes.	79
Figura n. 10: Planificació i avaluació de la formació.	80
Figura n. 11: Pla de Formació del Departament d'Ensenyament.	82
Figura n. 12: Planificació estratègica.	83
Figura n. 13: Avaluació de les accions formatives incloses en el Pla.	88
Figura n. 14: Elements del concepte d'avaluació.	90
Figura n. 15: Nivells d'avaluació de la formació.	93
Figura n. 16: Quatre nivells d'avaluació.	93
Figura n. 17: Model d'avaluació de Holton.	95
Figura n. 18: Model holístic d'avaluació.	96
Figura n. 19: Model del procés de transferència de la formació.	101
Figura n. 20: Focus d'atenció de l'avaluació.	102
Figura n. 21: Procés de transferència del coneixement.	111
Figura n. 22: L'avaluació de l'impacte.	119
Figura n. 23: Nivells d'impacte.	120
Figura n. 24: Carta de compromís de formació de la modalitat assessorament a centre.	123
Figura n. 25: Estructura de la investigació.	130
Figura n. 26: Passos per a l'elaboració d'un qüestionari.	141
Figura n. 27: Triangulació d'agents i instruments de recollida d'informació.	168
Figura n. 28: Funcionament del Servei de Mediació Escolar.	176

ÍNDIX DE TAULES

Taula n. 1: Necessitats formatives per a l'any 2012.	11
Taula n. 2: Conclusions de la investigació prèvia.	13
Taula n. 3: Característiques de les organitzacions que aprenen.	29
Taula n. 4: Principis que orienten el desenvolupament professional.	33
Taula n. 5: Accions de suport a l'aprenentatge en el marc 70:20:10.	35
Taula n. 6: Fases del desenvolupament professional basat en el centre.	37
Taula n. 7: Orientacions de la formació del professorat.	45
Taula n. 8: Modalitats de formació.	49
Taula n. 9: Propostes de canvi del Pla Marc de Formació 2005-2010.	59
Taula n. 10: Avaluació del Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010.	60
Taula n. 11: Moments clau en l'evolució de la formació permanent.	67
Taula n. 12: Beneficis de la formació permanent.	70
Taula n. 13: Condicions per a l'èxit de la formació permanent en una institució educativa.	71
Taula n. 14: Tipologia de necessitats.	73
Taula n. 15: Avaluació de les activitats de formació.	87
Taula n. 16: Objectius de l'avaluació.	94
Taula n. 17: Resum dels factors que afecten la transferència.	103
Taula n. 18: Accions per garantir la transferència de la formació.	109
Taula n. 19: Quadre resum de les tècniques i instruments d'avaluació.	117
Taula n. 20: Graella d'avaluació de la transferència diferida.	122
Taula n. 21: Dimensions del paradigma.	132
Taula n. 22: Característiques del paradigma interpretatiu.	134
Taula n. 23: Comportament de l'observador.	138
Taula n. 24: Avantatges i limitacions dels grups de discussió.	142
Taula n. 25: Característiques del "Centre (1)".	145

Taula n. 26: Objectius del Pla de Formació del "Centre (1)"	147
Taula n. 27: Projectes d'innovació	148
Taula n. 28: Característiques del "Centre (2)"	149
Taula n. 29: Objectius del Pla de Formació del "Centre (2)"	151
Taula n. 30: Projectes d'innovació	153
Taula n. 31: Estudi de casos	156
Taula n. 32: Cronograma	157
Taula n. 33: Instruments de recollida d'informació	160
Taula n. 34: Revisió de documents	165
Taula n. 35: Criteris de rigor científic	166
Taula n. 36: Instruments utilitzats	174
Taula n. 37: Perfil dels participants	178
Taula n. 38: Afirmacions referents a les necessitats de formació (A1)	178
Taula n. 39: Afirmacions referents als recursos (A1)	179
Taula n. 40: Afirmacions referents a les sessions amb formador (A1)	180
Taula n. 41: Afirmacions referents a les sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula (A1)	182
Taula n. 42: Afirmacions referents a l'avaluació de la reacció (A1)	183
Taula n. 43: Afirmacions referents als aprenentatges assolits en l'acció formativa	184
Taula n. 44: Afirmacions referents a l'avaluació de la transferència (A1)	186
Taula n. 45: Elements de la Programació de la unitat "Visc a Reus"	204
Taula n. 46: Perfil dels participants	206
Taula n. 47: Afirmacions referents a les necessitats de formació (A2)	206
Taula n. 48: Afirmacions referents als recursos (A2)	207
Taula n. 49: Afirmacions referents a les sessions amb formador (A2)	208
Taula n. 50: Afirmacions referents a les sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula (A2)	210
Taula n. 51: Afirmacions referents a l'avaluació de la reacció (A2)	211
Taula n. 52: Afirmacions referents als aprenentatges assolits en l'acció formativa (A2)	212
Taula n. 53: Afirmacions referents a l'avaluació de la transferència (A2)	214
Taula n. 54: Protocol d'escriptura guiada	236
Taula n. 55: Recull de pràctiques per treballar l'ortografia	237
Taula n. 56: Enquesta d'avaluació individual	238
Taula n. 57: Enquesta d'avaluació per cicles	238
Taula n. 58: Perfil dels participants. Font: Dades centre	239
Taula n. 59: Afirmacions referents a les necessitats de formació (A3)	239
Taula n. 60: Afirmacions referents als recursos (A3)	241
Taula n. 61: Afirmacions referents a les sessions amb formador (A3)	242
Taula n. 62: Afirmacions referents a les sessions de treball en equip (A3)	243
Taula n. 63: Afirmacions referents a l'avaluació de la reacció (A3)	244
Taula n. 64: Afirmacions referents als aprenentatges assolits en l'acció formativa (A3)	246
Taula n. 65: Afirmacions referents a l'avaluació de la transferència (A3)	247

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic n. 1: A1 (Necessitats de formació)	178
Gràfic n. 2: A1 (Recursos)	179
Gràfic n. 3: A1 (Sessions amb el formador)	181
Gràfic n. 4: A1 (Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula)	182
Gràfic n. 5: A1 (Avaluació de la reacció)	183
Gràfic n. 6: A1 (Aprentatges assolits en l'acció formativa)	185
Gràfic n. 7: A1 (Avaluació de la transferència)	187
Gràfic n. 8: A2 (Necessitats de formació)	206
Gràfic n. 9: A2 (Recursos)	207
Gràfic n. 10: A2 (Sessions amb el formador)	209
Gràfic n. 11: A2 (Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula)	210
Gràfic n. 12: A2 (Avaluació de la reacció)	211
Gràfic n. 13: A2 (Aprentatges assolits en l'acció formativa)	213
Gràfic n. 14: A2 (Avaluació de la transferència)	215

INTRODUCCIÓ

La nostra experiència professional en la docència i en la direcció d'una escola d'Infantil i Primària, i sobretot en l'àmbit de la formació permanent com a assessor i formador del Departament d'Ensenyament i de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili (URV), fa que tinguem la percepció que els esforços que es dediquen curs rere curs, per part dels equips de docents dels centres educatius, en l'elaboració i posterior participació en els plans de formació del professorat del centre i el cost econòmic dels recursos que s'inverteixen per part de l'Administració Educativa en la constitució i formació d'equips de formadors per tal que exerceixin la seva docència o assessorament en els centres educatius, no incideixen d'una manera prou eficaç i amb garanties de perdurabilitat en la pràctica docent a les aules.

Per a l'any 2012, segons consta en la Memòria de Programes dels Pressupostos Generals (Generalitat de Catalunya, 2012a) es va preveure la quantitat de 850.000 € per donar resposta a la previsió de les necessitats formatives que es poden veure en la següent taula:

Indicadors de programa	Previsió 2012
1.- Nombre d'hores de formació referides a l'escola inclusiva.	22.952 h.
2.- Nombre d'hores de formació referides a les TIC.	37.351 h.
3.- Nombre d'hores de formació referides a la gestió de centres i serveis educatius.	23.817 h.

Taula n. 1: Necessitats formatives per a l'any 2012.

Font: Generalitat de Catalunya (2012b).

El fet de participar en els processos de formació en un centre educatiu durant anys fa que compartim la idea d'Esteve, Ràfols i Busquets (2006) que la transferència de la formació permanent del professorat a la pràctica educativa continua sent escassa malgrat els programes i esforços destinats a impulsar-la.

Si analitzem els resultats de l'informe PISA (2012), podem observar que els resultats espanyols han estat inferiors a la mitjana de l'OCDE¹ en 8 punts en lectura, 10 en matemàtiques i 5 en ciències; que encapçalem les llistes europees d'alumnes

¹ Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic.

repetidors de curs, de fracàs en l'ensenyança obligatòria i d'abandonament dels estudis de forma prematura i que els docents treballen majoritàriament sols, sense la supervisió dels seus companys més experts, sense contrastar les seves programacions i sense fer públics per a les famílies els resultats acadèmics globals. Per tant, en un moment que la societat reclama als actors responsables del desenvolupament del nostre sistema educatiu un procés de canvi i de millora, pot ser molt oportuna una anàlisi sobre els processos de formació permanent del professorat i la seva incidència en la millora qualitativa de la docència a les aules.

També la situació econòmica del país ens ha portat a una sèrie de limitacions pressupostàries que afecten el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, fent més palesa la necessitat de garantir l'eficàcia dels plans de formació dels centres educatius per a la millora de la qualitat de la seva activitat educativa.

L'interès en aquest camp ja ha tingut un precedent en la realització del treball de fi d'estudis del màster de "Formació de Professionals de la Formació" (Fuguet, 2010), que tenia com a objectiu principal saber quina era la percepció que tenen els docents d'Infantil i Primària de dues escoles públiques de Tarragona sobre la transferència de la formació permanent a la seva pràctica educativa a l'aula i la incidència que tenia en el seu desenvolupament professional.

En aquesta recerca vam trobar que els docents d'aquests dos centres, en general, havien participat en els plans de formació però no tenien una implicació prou forta en l'estudi de necessitats de formació, i això feia que moltes vegades els seus interessos de desenvolupament professional autònom no coincidissin amb els interessos del projecte col·lectiu del centre, fet que dificultava que les habilitats i destreses adquirides en la formació impliquessin processos de canvi metodològic a les aules.

Els docents també tenien la percepció que l'organització del centre no facilitava la transferència de la formació a les aules, ja que no hi havia una gestió del temps adequada que facilités espais de transmissió de la informació, reflexió i debat per tal de compartir creences i canvis d'actitud i desenvolupar projectes conjunts d'innovació.

Per últim, els docents creien que la implicació en processos de millora qualitativa del centre i, per tant, la participació en les accions formatives corresponents, havia d'anar acompanyada d'una incentivació personal i professional.

Tot això implica que, en un moment en què l'Administració educativa ha dotat els centres de molta més autonomia, s'han d'establir processos d'avaluació que comportin un procés de reflexió i seguiment per tal de tenir garanties que el que s'aprèn en els processos de formació en centre s'aplicarà a les aules i que s'establiran

protocols de control de la seva perdurabilitat i, a la llarga, del seu impacte en la millora dels resultats dels alumnes.

En les conclusions d'aquest estudi precedent vàrem ressaltar una sèrie de consideracions, dirigides als agents implicats en els processos de formació i millora a les aules, que queden resumides en la taula n. 2.

AGENTS	CONSIDERACIONS
Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar el desenvolupament de processos de formació i millora dels centres educatius a partir de la seva autonomia. -Propiciar l'avaluació dels processos formatius que es realitzen en el marc dels plans de formació de centre, amb l'objectiu final de verificar l'impacte en els resultats d'aprenentatge dels alumnes i en la millora de l'organització de la institució. -Desenvolupar una carrera professional docent, on els mèrits de la formació, la innovació i la implicació en la millora en la qualitat del centre puguin ser valorats adequadament.
Equips directius dels centres	<ul style="list-style-type: none"> -Aprofitar l'autonomia de gestió del centre per establir una estratègia organitzativa on el treball en equip i els espais de reflexió siguin la base de la presa de decisions per a la formació i la innovació. -Liderar la consecució de compromisos col·lectius envers la millora de la qualitat educativa donant suport als processos de formació permanent del professorat que es realitzen en el seu centre i permetent que emergeixi el talent dels docents al servei de la institució.
Docents	<ul style="list-style-type: none"> -Fer un pas endavant de forma col·lectiva cap a la professionalització, entenent aquesta com un procés constant de formació i millora a nivell professional i personal. -Entendre la professionalització com un procés de socialització on el mestre aprèn i desaprèn modificant les seves creences en un marc de compromís cap a la millora de la seva pràctica a l'aula.
Els formadors	<ul style="list-style-type: none"> -Establir canals de comunicació amb els centres per arribar a comprendre quin és l'abast de la demanda de formació i quines necessitats emergents se'n poden derivar, per tal d'ajustar al màxim la seva intervenció a les expectatives dels possibles docents participants.
Gestors de la formació	<ul style="list-style-type: none"> -Dissenyar models formatius que contemplin la formació en centre com l'eix principal i que incloguin un protocol d'avaluació que impliqui recollir evidències dels processos de canvi que es donin a les aules i de forma diferida evidències dels resultats d'aprenentatge dels alumnes.

Taula n. 2: Conclusions de la investigació prèvia.

Font: Elaboració pròpia a partir de Fuguet (2010).

Per tot això pensem que en un moment com l'actual, en què en els òrgans on es prenen les decisions sobre la formació permanent del professorat, s'estan plantejant fer una revisió crítica de la proposta per tal d'establir línies de millora que aportin eficàcia als plans de formació dels centres, resulta adient un treball com el que presentem i que

exposa el problema d'esbrinar com es produeix la transferència dels continguts assolits en la formació permanent del professorat d'Infantil i Primària a la seva pràctica educativa a l'aula, a partir de l'anàlisi de les accions formatives desenvolupades en dos centres.

Per concretar aquesta situació problemàtica hem partit de les següents preguntes:

-Quin nivell de coherència es pot establir entre l'estudi de necessitats de formació i el disseny del pla de formació de centre?

Es vol esbrinar quins són els protocols que estableixen els centres que participen en l'estudi, per tal de detectar les necessitats de formació que tenen els professors i si tenen una influència directa amb la presa de decisions en el disseny del pla de formació de centre.

-Els coneixements, les habilitats i les actituds apreses en les accions formatives en les quals participen els docents tenen una influència significativa en el canvi de les seves activitats d'ensenyament a l'aula?

Volem trobar evidències que mostrin quina és l'eficàcia de la formació en els processos de canvi en les creences professionals i, per tant, en els processos d'innovació dins de les aules per part dels docents.

-Hi ha factors organitzatius i de gestió del pla de formació que poden obstaculitzar o facilitar la transferència de la formació a les pràctiques educatives a l'aula?

Es pretén esbrinar quins aspectes de l'organització del centre poden garantir o obstaculitzar la transferència i el manteniment d'allò significatiu que els docents han après durant l'acció formativa i que han de desenvolupar a mig termini en el seu treball a les aules.

-Existeixen en el centre protocols d'avaluació de la transferència dels continguts treballats en la formació a la pràctica dels docents a l'aula?

Volem saber si els centres on s'han desenvolupat les accions formatives a estudiar, estableixen accions d'avaluació per determinar si els docents participants en les accions formatives han transferit a les aules el que han après.

Aquest treball consta de quatre parts: marc conceptual, marc metodològic, anàlisi de resultats i conclusions, amb una sèrie de propostes de millora i el plantejament de futures línies d'investigació.

Comencem amb una aproximació als processos de canvi, innovació educativa i desenvolupament professional fins a arribar a la conceptualització de la formació

permanent del professorat, que és on s'emmarca la nostra investigació, tenint en compte la seva perspectiva històrica i la seva evolució a l'actual marc legislatiu.

Continuem amb una aproximació a la gestió de la formació contínua en les institucions educatives, posant l'èmfasi en els processos de desenvolupament del pla de formació de centre, incidint en les seves fases, detecció de necessitats, planificació, execució i posterior avaluació.

Tot seguit ens endinsem en el concepte de transferència de la formació i la seva avaluació, tractant els aspectes que en són facilitadors o obstaculitzadors, i les estratègies i instruments per a la seva aplicació i el seu manteniment, que és el marc concret on es desenvolupa la nostra recerca, revisant diferents models i les fases que s'hi poden donar.

Per desenvolupar la segona part, partirem de la definició dels objectius de la recerca situant la proposta dins del paradigma d'investigació corresponent explicant els mètodes i tècniques utilitzats i realitzant la descripció dels contextos educatius on s'ha dut a terme la recerca.

Per últim, detallarem el disseny de la investigació explicant les diferents fases, els instruments de recollida de dades utilitzats i les pautes d'anàlisi de la informació.

En la tercera part, presentem els resultats del treball de camp realitzat en dos centres educatius de la demarcació de Tarragona fent el seguiment de diferents accions formatives i triangulant les dades obtingudes a través de la revisió documental, entrevistes als formadors i responsables de la formació dels centres, qüestionaris passats als professors participants i dades obtingudes en l'observació participant del desenvolupament de diverses accions formatives. A continuació realitzem la triangulació de totes les dades per poder arribar a extreure les conclusions de l'estudi, on es presenten una sèrie de propostes de millora.

En la figura n.1 es presenta el mapa del disseny de la investigació.

Introducció

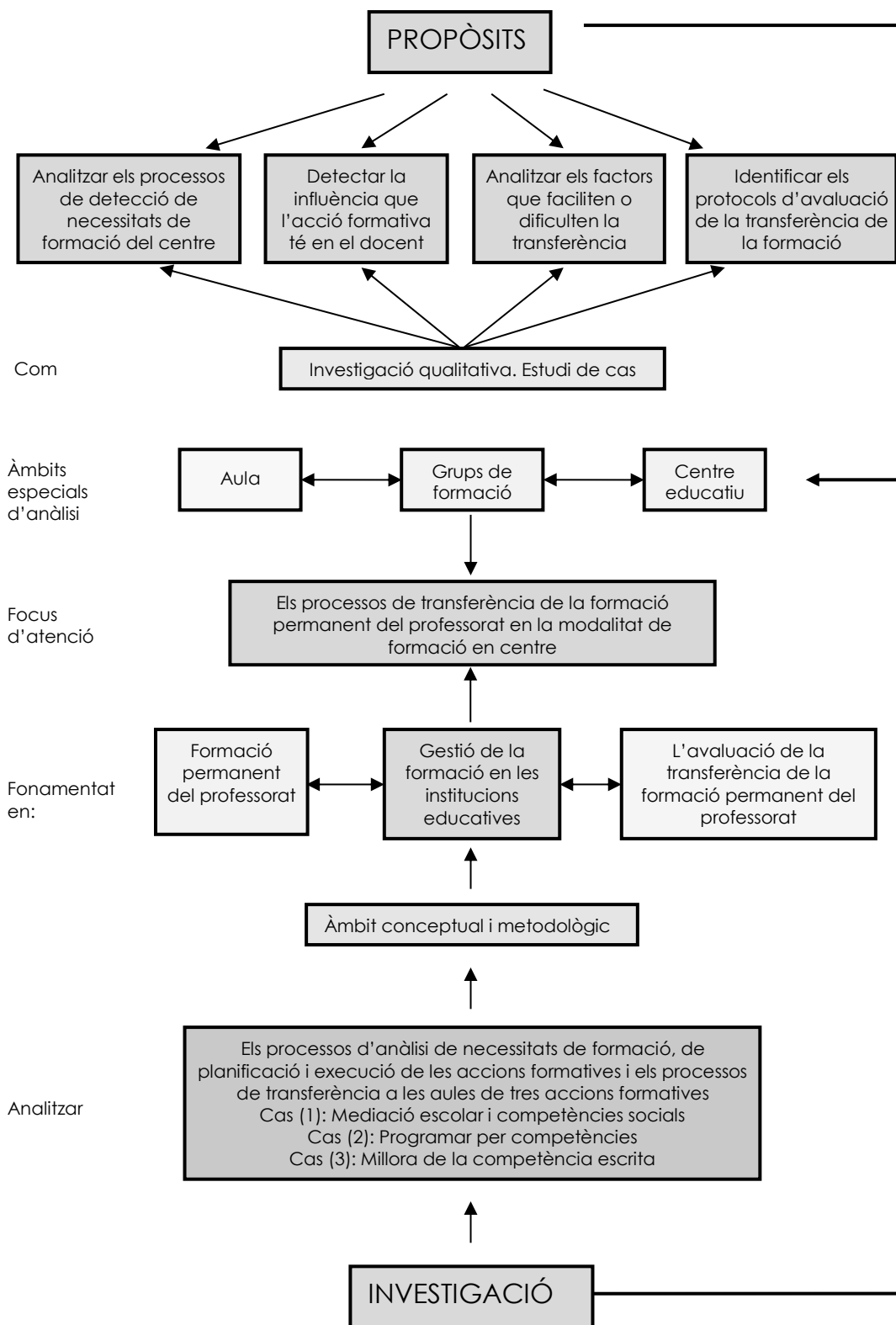


Figura n. 1: Estructura de la investigació.

Font: Elaboració pròpia a partir de Ferreres i altres (1997)

MARC CONCEPTUAL

1. FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Per presentar aquest apartat comencem introduint els conceptes de canvi i innovació, ja que són els processos clau en la millora de les institucions educatives en el marc de les organitzacions que aprenen. A continuació afrontem el concepte de desenvolupament professional del docent, ja que no es pot entendre un procés de canvi sense que els docents que hi participen creixin a nivell personal i professional, i per últim presentem el concepte de formació permanent com un dels elements que més incideixen en aquest creixement.

1.1. Innovació i canvi educatiu

Les paraules innovació i canvi situades en el segle XXI ens són molt quotidianes, ja que les trobem en molts àmbits i principalment en les organitzacions. Si vinculem el concepte de canvi al d'innovació, el trobem associat a factors com són el desenvolupament, la competitivitat i la productivitat. Tot el que gira al voltant de les activitats econòmiques, socials, científiques i tecnològiques parla d'innovació com un factor estratègic per a la consecució dels objectius que es marquen les institucions. Per tant, és obvi que, en un entorn de canvi accelerat, el discurs s'hagi traslladat a l'àmbit educatiu i que sigui present de forma permanent en les demandes que la societat fa cap a l'escola (Carbonell, 2006).

De totes formes no és suficient imaginar una realitat diferent de la que tenim per tal d'aconseguir-ne una modificació; hem de reflexionar sobre el que signifiquen els processos de canvi per tal de superar els obstacles que els dificulten. L'expansió de la capacitat que tinguin els individus i les organitzacions per entendre i afrontar el canvi serà un element clau per a la millora de l'educació (Fullan, 2002a).

Per definir què s'entén per canvi, innovació o millora en la pràctica docent, hem de començar diferenciant aquests conceptes que moltes vegades es fan servir indistintament. Murillo (2002) ens presenta una diferenciació d'aquests conceptes per tal d'aportar una millor comprensió:

- **Canvi:** És un terme més general i es refereix a qualsevol modificació de la realitat educativa, que es pot concebre com un procés i resultat, com quelcom deliberat o espontani i que pot passar a nivell macro, meso o micro.
- **Millora:** Fa referència a un canvi planificat i sistemàtic, coordinat i assumit per un centre educatiu que cerca incrementar la seva qualitat mitjançant una modificació tant dels processos d'ensenyament-aprenentatge com de l'organització del centre.

- Innovació: És un procés intencional de canvi educatiu portat a terme per un docent o un grup de docents amb la intenció de modificar el currículum o l'organització i on el seu lloc natural és l'aula.
- Segons el mateix autor, la innovació i la millora són els plànols on el professorat ha de centrar la seva intenció, ja que són els que es queden a prop de de la seva acció professional.

Teixidó (2005) cita Borrell quan situa el canvi com un pont en el temps en forma de triangle on qualsevol innovació parteix d'un passat, pretén una millora de la realitat actual i intenta projectar-la cap el futur. El presenta com un procés dinàmic i obert, de caràcter multidimensional i complex, inserit en una realitat sociocultural i humana que busca el creixement personal, institucional i social, per a la qual cosa es requereixen estratègies de participació en la col·laboració. Des d'aquesta perspectiva, postula l'existència de sis dimensions bàsiques de la innovació, entesa com a reconstrucció social de la realitat amb la intenció de millorar-la:

- contextual
- constructiva
- personal
- processual
- estratègica
- avaluadora

Quan utilitzem les paraules innovació i canvi en l'àmbit educatiu, hem de fer referència a una situació de confrontació entre dues forces poderoses: per una part, un món caracteritzat per canvis molt accelerats, amb una gran diversitat cultural, molta complexitat tecnològica i molta incertesa científica i, per l'altra, un sistema escolar monolític amb unes estructures força inflexibles (Hargreaves i altres, 2003).

Els processos de canvi s'han d'ubicar dins la complexitat de les transformacions individuals, socials i escolars, mirant el nostre món i el que es necessita per viure en el nostre temps definit per la globalització, la postindustrialització, la societat del coneixement,...a partir de processos personals, socials i específics de l'àmbit educatiu i escolar (Iranzo, 2012). Això implica que els docents han de compartir espais on la construcció de la identitat personal i professional inicial transiti cap a una realitat en construcció permanent, a través d'accions col·lectives i de la responsabilitat de l'aprenentatge permanent.

Aquesta construcció col·lectiva del sentit del canvi necessita el suport d'estructures organitzatives que afavoreixin la innovació creant una cultura de centre prou forta per vèncer les resistències. Quan parlem de resistència, trobem que el ritme entre els

processos de canvi interns (persones i organitzacions) és inferior a la velocitat dels processos de canvi externs (societat) i això provoca inseguretats i costa que els equips docents facin efectives les propostes de canvi tant en els centres com en les aules. Per tant, les organitzacions han d'establir una sèrie d'estratègies per poder canviar amb l'objectiu de la millora educativa.

Si les organitzacions educatives assumeixen el canvi, també l'han d'assumir les persones que hi treballen, que s'han de convertir en els seus veritables agents o, com diu Hargreaves (2003), com a veritables aprenents socials, i això implica canviar a nivell personal i professional i, per tant, ens trobarem davant d'una proposta de canvi cultural o ideològica.

Els mestres, a part de tenir capacitat per canviar, han de tenir ganes de fer-ho i a més han de saber conservar aquelles pràctiques que valoren, ja que ambdós aspectes no són excloents. El mateix autor diu que si es tenen en compte les ganes de canvi i de conservació dels mestres i les condicions que els enforteixen o els debiliten, aconseguirem una gran perspectiva d'aquesta professió. El docent es veu davant d'una situació que el pressiona amb nous problemes i obligacions, i això fa que tingui una sensació de sobrecàrrega força important.

Aquesta intensificació de demandes cap a l'escola porta que el mestre no tingui temps per actualitzar les seves habilitats i posar-se al dia en els avenços del seu camp professional i provoca una disminució de la qualitat del seu servei (Fullan, 2002b).

A més, els processos de canvi porten implícita una crítica constant als "valors o missions" i les creences i certeses professionals dels docents comencen a trontollar, i això fa que es visqui en una situació de constant conflicte. Tal com diu el mateix autor, aquesta situació pot ser aprofitada per fer la reestructuració educativa, com una oportunitat per a una transformació positiva o bé com un mecanisme de retracció.

Per altra banda, Iranzo (2012:163) presenta algunes claus que serien inductores del canvi docent entenent que aquest ha d'atendre múltiples aspectes socioculturals i pedagògics, concretats en el desenvolupament personal i professional dels docents i en el desenvolupament curricular i institucional dels centres educatius:

- *La promoció de la indagació en la pràctica i de la sensibilitat cap als nous aprenentatges dels alumnes.*
- *La detecció d'interrogants i de necessitats emergents durant el mateix procés de transformació, a través de particulars dinàmiques de tasques i revisions que l'estimulen.*

- La satisfacció per i des de l'aprenentatge professional com a motor de canvi.
- La certesa que el centre "aprèn" si fa coses que li permeten aprendre.

Ara bé, quines condicions s'han de donar per tal que les creences i les actituds dels docents es modifiquin? Segons Guskey, citat a Marcelo (1995), es dona la modificació sempre que els mestres arribin a percebre resultats positius en l'aprenentatge dels seus alumnes. Es pot observar aquest procés en la figura n. 2.

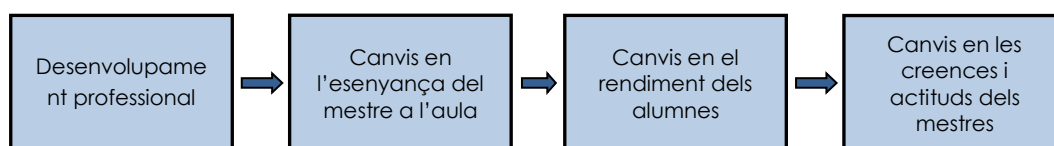


Figura n. 2: Model de canvi del mestre.

Font: Adaptada de Guskey citat per Marcelo 1995.

Guskey diu que l'esforç que s'ha de posar de manifest, des de la formació o facilitació en el cas de les innovacions, és donar suport a la càrrega emocional que des de la incertesa porta el docent a iniciar processos de canvi. Entenent que el canvi en les creences i actituds dels docents es donarà després que l'aprenentatge de l'estudiant hagi millorat, s'ha de procurar que la formació del professorat sigui un *continuum*, per tal d'assegurar l'impacte de l'aprenentatge dels docents en l'èxit escolar dels alumnes.

Donada la complexitat que comporta el canvi educatiu, es veu clar que el treball ha de ser compartit amb diferents agents que el facilitin i l'acompanyin de forma continuada, i això implica un assessorament intern per part dels òrgans de govern i de coordinació dels centres. Això es veu regulat pel Decret de direcció dels centres educatius (Generalitat de Catalunya, 2010b) quan parla del rol de lideratge pedagògic que pot adoptar la figura del director professional, que tindrà més atribucions de les que són habituals i podrà establir els complements per major dedicació, innovació i recerca del personal docent, i també la formació que ha de seguir el professorat.

1.1.1. Canvi i lideratge

En aquest marc volem destacar dos aspectes que estan molt relacionats. Un és el paper que juga l'equip directiu desenvolupant un lideratge que afavoreixi el canvi cap a la millora, i l'altre és la concepció d'organització de la qual es parteix per

abordar aquest canvi permetent l'aprenentatge continu de tota la comunitat educativa.

Presentem el lideratge i el canvi com un binomi interrelacionat que ens farà plantejar el paper dels directius escolars en els processos de canvi i millora escolars. Un informe de la OCDE, *Improving School Leadership* (2008:2) manifesta:

"El lideratge escolar s'ha convertit en una prioritat de les agendes de política educativa de l'OCDE i dels seus països membres, donat que desenvolupa una funció decisiva en la millora de la pràctica a l'aula, les polítiques escolars i les connexions entre les escoles i el món exterior."

Quan parlem de lideratge en les institucions educatives, ens hem de plantejar quin és el paper que ha de desenvolupar la seva direcció. Podem seguir com fins ara, on el rol principal de les direccions escolars ha estat gestionar administrativament els centres escolars, o bé ens podem plantejar un lideratge pedagògic que vincula el seu exercici amb la millora dels resultats d'aprenentatge dels alumnes i amb la millora de la institució (Bolívar, 2010).

El nostre sistema educatiu manté una direcció escolar feble, amb una manca de legitimitat professional que ve derivada del procés de nomenament, i una manca d'ambient de discrecionalitat gerencial reconegut. Els models mentals dominants són contraris al desenvolupament del rol gerencial i estan impregnats pel cooperativisme i la cultura igualarista i antiautoritària (Longo, 2008).

Els reptes de desenvolupament directiu ens porten a una demanda de professionalització i a una molt gran capacitat de formació per donar-hi resposta.

Aquest autor entén el lideratge com una sèrie de comportaments que es poden aprendre i que queden explicitats en la figura n. 3.

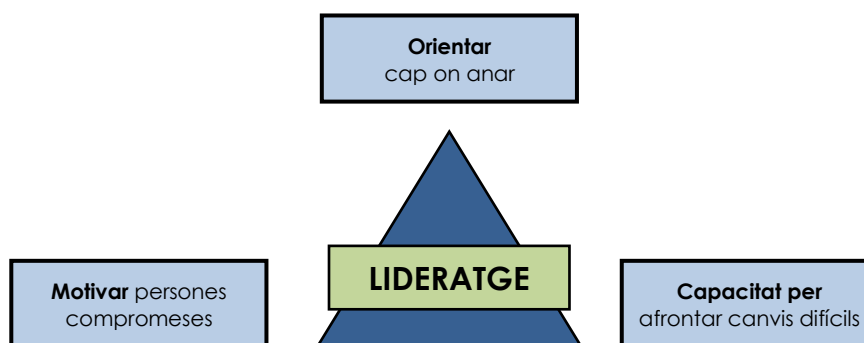


Figura n. 3: Comportament del líder en les organitzacions educatives.

Font: Elaboració pròpia a partir de Longo, 2008.

Teixidó (2005:16) ens parla de les dimensions que s'han de considerar quan parlem del lideratge dels processos de millora i innovació en els centres educatius:

- *La racional (basada en l'ordre i les regles).*
- *La col·legial (basada en la competència dels docents).*
- *La social (basada en la idea del centre educatiu com una suma de parts en interacció i amb l'entorn).*
- *La política (centrada en l'anàlisi dels interessos en conflicte entre individus i grups).*
- *La cultural (des de la qual els centres són vistos com una composició de grups amb cultures separades i diferents i sistemes de valors i creences que actuen entre si).*

Per tal d'afrontar els canvis en les institucions educatives, Antúnez (1993:220) assenyala tres qüestions a tenir en compte per part dels directius:

- *Els directius han de dirigir la seva atenció cap a ells mateixos, fent exercicis d'autopercepció, analitzant els factors interns que guien la seva actuació, analitzar el seu estil directiu i arran dels resultats d'aquesta anàlisi, iniciar processos de formació i de desenvolupament personal.*
- *Els directius han d'ajudar a analitzar els processos de canvi des d'una perspectiva clara.*
- *Els directius han d'actuar de manera sistemàtica davant la innovació iniciant processos de clarificació col·lectiva."*

Per dur a terme els processos d'innovació i canvi s'han de realitzar una sèrie d'actuacions que són sistematitzades per Tejada (1996:170) i que podem veure en la figura n. 4.

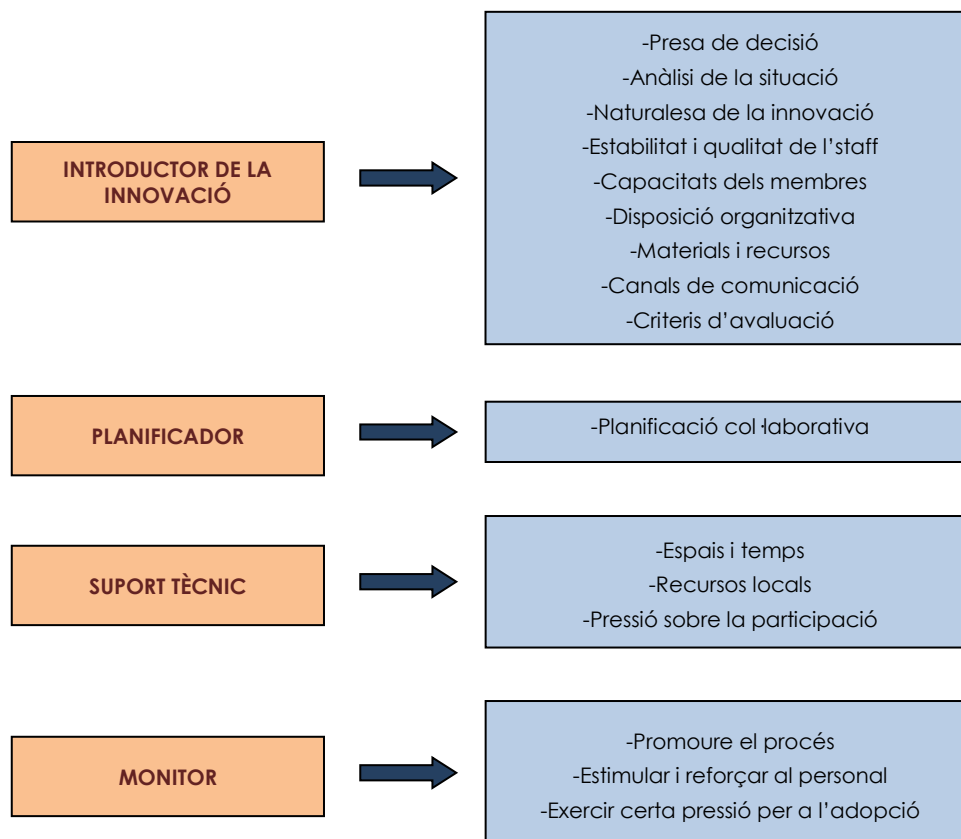


Figura n. 4: Rol dels directius en els processos d'innovació i canvi.

Font: Adaptada de Tejada, (1996:170)

El fet que el rol del directiu en les institucions educatives implica una gran diversificació de tasques, pot significar un fre a l'hora de dinamitzar les innovacions en els centres docents. Teixidó (2005:21) defineix les següents limitacions:

- Les que es deriven de la forma com el directiu accedeix al càrrec.
- Les que es deriven de la deficient preparació inicial.
- Les que es deriven d'aglutinar múltiples funcions en un mateix càrrec unipersonal amb un limitat nivell competencial.
- Les que es deriven del baix nivell d'autonomia de què disposen els directius per desenvolupar la seva funció.
- Les que es deriven de la burocratització de la funció directiva.

Podem manifestar que l'èxit de les organitzacions depèn de les persones que configuren l'organització i en aquest col·lectiu destaca la figura del "líder", el directiu responsable d'aglutinar aquest potencial i fer efectiu un projecte compartit.

El paper que han de desenvolupar els equips directius dels centres en els àmbits de responsabilitat i implicació és indiscutible i demanat pel professorat, per això hi ha una exigència d'un compromís des de les estructures organitzatives i institucionals. Tierno, Iranzo i Barrios (2011) presenten les següents propostes que, tot i que es refereixen a l'àmbit universitari, són treballades als centres escolars:

- *Promoure projectes docents comuns que permetin canalitzar les propostes d'innovació i que defineixen reptes realistes per als professors que necessitin un impuls.*
- *Oferir oportunitats de formació per al professorat que parteixin de les seves necessitats i que aportin, a més de coneixements, estratègies organitzatives i relacionals, creant espais de debat per incrementar el sentit del canvi.*
- *Facilitar la difusió d'experiències docents en reunions de professionals per poder exercir una reflexió crítica sobre el desenvolupament de la seva activitat.*

Si parlem d'un lideratge assumit per l'equip directiu i que desenvolupa tasques d'assessorament intern, també podem parlar d'un lideratge extern que donaria suport a través de la supervisió i de l'assessorament en les tasques de formació en centre. Ens referim a la Inspecció educativa, per una part, i als formadors que desenvolupen les funcions assessorant els equips de mestres en les accions formatives en centres, per l'altra.

Tot procés d'assessorament pedagògic ha de partir d'una planificació sorgida de la demanda i amb un disseny obert. Tal com diu Iranzo (2012), això significa definir un model d'assessorament que:

- *Clarifiqui determinats conceptes per poder contrastar-los amb les creences i les representacions del professorat que fonamenten les seves pràctiques actuals.*
- *Faci visibles els valors i el corpus actitudinal i emocional que també les fonamenten.*
- *Proporcioni eines per analitzar la seva pràctica (en relació amb el currículum, els alumnes i el centre).*

Els processos de canvi emergents, participatius i corresponsables, necessiten un assessorament pedagògic que impliqui innovació, formació i investigació, en què l'acció vagi acompanyada per la formació i que evolucioni amb les reflexions a partir de la investigació sobre els mateixos processos que es donen en el centre educatiu.

Els mestres necessiten reunir-se i conversar sobre el sentit del canvi i la innovació. De la mateixa manera, el treball conjunt suposa i crea una interdependència més forta, una responsabilitat compartida, un compromís i perfeccionament col·lectiu i una major predisposició a participar en les tasques de revisió i crítica.

En aquestes condicions, s'aprèn a valorar la seva conveniència i s'està més informat per jutjar, acceptar, modificar o rebutjar la proposta de canvi. Les cultures de treball cooperatiu aporten a les escoles bons resultats en processos de canvi i innovació (Fullan i Hargreaves, 1997).

En les escoles eficaces, la col·laboració està relacionada amb normes i oportunitats per perfeccionar-se contínuament i aprendre durant tota la vida professional. L'efecte més important de la col·laboració entre els ensenyants és el seu impacte en la incertesa de l'ofici, ja que quan s'enfronta a ella per si sol, pot reduir al mínim la seva confiança (Rosenholtz citat per Fullan i Hargreaves, 1997).

La base d'aquest treball conjunt és la pràctica reflexiva, i això provoca que el professorat s'actualitzi de forma constant autoformant-se i arribant als sabers teòrics des de la necessitat de millorar aquells aspectes que no es dominen o en què es detecten insuficiències. D'aquesta manera el coneixement es torna significatiu en respondre a una necessitat concreta que sorgeix de la pràctica quotidiana a l'aula.

Si una escola és capaç d'implicar-se en accions que generin compromís intern amb una millora continuada, recorrerà amb més freqüència als recursos externs (Fullan, 2002a). Cal dissenyar xarxes de formació per comprometre educadors i així permetre eludir les limitacions dels rols institucionals, les jerarquies i les ubicacions geogràfiques. Els docents tenen l'oportunitat de créixer en una comunitat professional que es concentra en el seu desenvolupament i que els proposa formes d'aprendre amb la seva vida professional.

Segons Parker, citat pel mateix autor, aquestes xarxes haurien de tenir cinc ingredients per a la millora educativa:

- Compromís amb la innovació.
- Propòsit compartit.
- Barreja d'informació compartida i suport psicològic.
- Facilitador eficaç.

- Participació voluntària i tracte igualitari.

El que les escoles veurien i sentirien en els seus intercanvis seria més efectiu que qualsevol facilitació i hi hauria nous móns per als participants. Es trobarien en situacions en les quals mai no havien pensat i que mai no havien imaginat. En aquest sentit, cal partir d'activitats determinades per les necessitats i interessos dels participants, on les tasques s'han de centrar en els problemes particulars de la gent i així proposar formes alternatives de pensar i actuar.

D'altra banda, les experiències i les pràctiques dels professors que són divulgades poden ser un instrument de formació interessant que donen pistes d'un nou concepte de formació, encara que no acaben de tenir èxit en la pràctica docent diària.

1.1.2. Organitzacions que aprenen

La consideració del centre educatiu com un espai d'encreuament de cultures porta a plantejar-nos la dimensió cultural del canvi. Les persones que formen part d'una organització interpreten les situacions que s'esdevenen en la vida diària i els atribueixen significats, i això, a través de les interaccions mútues, les porta a l'establiment d'una sèrie de creences, valors i maneres de fer que configuren la identitat de l'organització (Teixidó, 2005).

Actualment hi ha una consciència molt gran, tant a nivell col·lectiu com individual, de la necessitat d'incorporar a la planificació estratègica de les institucions, la planificació de la formació contínua com a potenciadora del capital humà (Moreno i altres, 2008). Si això s'entén com una peça estratègica de l'organització, constitueix una part d'un programa prèviament planificat i orientat a la consecució d'objectius organitzatius i, en conseqüència, s'orienta a aconseguir persones amb les aptituds necessàries per aconseguir assolir-los (Grau i Llorens, 2004).

L'organització dels centres escolars té molta transcendència per als professionals que hi treballen, per dos motius: en primer lloc, perquè l'organització té un caràcter mediacional respecte dels fins que es volen aconseguir, i en segon lloc, perquè l'organització és en si mateixa un element d'aprenentatges implícits. Les organitzacions que aprenen han de tenir flexibilitat per al canvi, permeabilitat amb el medi, racionalitat en el funcionament, col·legialitat en les actuacions i reflexibilitat sobre l'acció. El professorat que treballa als centres escolars no es pot considerar un element merament tècnic, sinó que té naturalesa moral i política, i per tant això suposa un compromís amb les accions que realitza i una exigència per transformar les situacions en les quals es desenvolupa la pràctica (Santos, 2010).

El mateix autor diu que, en realitat, el docent intervé en un medi ecològic complex, el centre i l'aula. En un escenari psicosocial viu i canviant, definit per la interacció simultània de múltiples factors i condicions. Dins d'aquest ecosistema complex i canviant, s'enfronta a problemes de naturalesa prioritàriament pràctica, problemes de definició i evolució incerta i en gran mesura imprevisible, que no es poden resoldre mitjançant l'aplicació d'una regla tècnica o de procediment.

En un context de crisi provinent de la nostra modernitat, les escoles han d'aprendre de la seva pròpia experiència, tenint així una base de millora contínua. Aquestes escoles esdevindran organitzacions que aprenen i que en lloc de seguir determinats plans externs, objectius o estratègies per canviar, crearan el seu propi coneixement (Bolívar, 2000).

Aquest autor estableix els principis característics de les organitzacions que aprenen en l'àmbit educatiu i que queden especificats en la taula n. 3.

ORGANITZACIONS QUE APRENEU	--El centre educatiu és la unitat de canvi.
	--El canvi com a aprenentatge.
	--El focus del canvi són les condicions internes del centre educatiu.
	--La millora és conseqüència de mobilitzar energia interna de l'organització.
	--Enfocament sistèmic del canvi.
	--L'objectiu últim de les estratègies de canvi és la seva institucionalització.
	--El desenvolupament professional del professorat es realitza en el seu context de treball.
	--Compliment dels objectius educatius de forma més eficient.

Taula n. 3: Característiques de les organitzacions que aprenen.

Font: Bolívar (2000).

Per tot això calen processos de flexibilitat i de col·legialitat i hem d'esbrinar quins són els temps escolars de què disposem per a aquestes accions. Als centres hi ha d'haver temps per a la planificació i temps per a l'acció, però l'organització escolar contempla temps professionals per a la reflexió sobre l'acció? Contempla l'organització escolar espais i temps per desenvolupar el treball en equip?

La nostra experiència professional posa de manifest que una organització que aprèn ha d'incloure dins de l'horari laboral una proposta de formació permanent que tingui caràcter professionalitzador a través de la investigació sobre la pràctica i la innovació. Això implica establir moments on els docents puguin reflexionar i dialogar sobre la seva pràctica educativa i definir estratègies per a la seva renovació i millora.

Segons Jerez (2004) es poden identificar quatre dimensions de la capacitat d'aprenentatge organitzatiu a les institucions:

1. Un gran compromís de la direcció de l'organització.
2. Visió del sistema. Els diversos membres d'una organització han de tenir una visió clara dels objectius organitzatius i comprendre com poden contribuir al seu desenvolupament.
3. Obertura i experimentació. L'entrada de noves idees i punts de vista permet la renovació constant, la millora i ampliació dels coneixements dels empleats. En afavorir l'experimentació s'estimula la cerca de solucions innovadores als problemes actuals i de futur.
4. Transferència i integració de coneixement. La transferència implica la difusió interna dels coneixements dels individus. Els equips de treball faciliten la interpretació e integració dels coneixements adquirits a nivell individual que contribueixen a la creació del coneixement col·lectiu de l'organització.

L'anàlisi d'aquestes quatre dimensions, des del punt de vista dels centres escolars, portaria a parlar d'un aprenentatge per part dels docents que hi treballen d'acord amb les finalitats del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i se situaria dins d'una modalitat d'aprenentatge organitzatiu que es realitza dins del centre.

Aquest tipus d'acció formativa no es pot entendre, com dèiem en el punt anterior, sense la implicació de l'equip directiu, que ha de ser el dinamitzador, el que farà el seguiment, el que controlarà el desenvolupament i el que dirigirà el seu procés avaluador. També és molt important que els professors siguin participants de la missió i la visió de l'organització, i que facin seus els objectius de millora per tal de poder contribuir-hi. El fet d'estar obert i predisposat a desenvolupar noves idees i experiències, mitjançant la realització de la mateixa acció formativa pot donar resposta als reptes que es presenten en una situació educativa que es mostra canviant de forma constant. Per últim, el treball conjunt dels equips de professors pot potenciar la transmissió de la informació i del coneixement i això afavorirà al creixement del saber col·lectiu.

1.2. Desenvolupament professional docent

Han quedat endarrere els temps en què es pensava que els coneixements adquirits en la formació inicial i les habilitats que s'anaven adquirint amb l'experiència professional

eren suficients per poder exercir professionalment com a docent. Amb els processos de canvi constants que estem vivint en la nostra societat, podem afirmar que el desenvolupament professional dels docents és una necessitat inherent al desenvolupament de la seva professió.

El paradigma tradicional que manté que el desenvolupament professional docent gira al voltant d'unitats de coneixements i habilitats, impartides per experts, en llocs allunyats dels centres, amb una durada limitada, amb poc seguiment i aplicació pràctica, no té cap possibilitat de canviar ni les creences ni les pràctiques docents dels ensenyants (Marcelo, 2011).

Considerem el desenvolupament professional del docent com "...qualsevol intent sistemàtic d'alterar el coneixement, les creences i pràctiques professionals del personal escolar cap a un propòsit articulat" (Griffin citat per Marcelo 1995:315) i que aquest es dóna, tal com diu Fernández Cruz (2006), si hi ha una evolució progressiva en la realització de la funció docent analitzant de forma crítica i intel·ligent els processos implicats en les situacions d'ensenyança.

Aquest procés conté uns principis bàsics que segons el mateix autor són:

- El coneixement professional de l'ensenyança.
- La identitat professional docent.
- Les cultures professionals de l'ensenyança.

Aquests principis configuren "la consciència del sí docent" on aquest es reconeix com a persona conformada per pensaments, sentiments i accions (Iranzo, 2012) i que podem observar de forma gràfica en la figura n. 5.

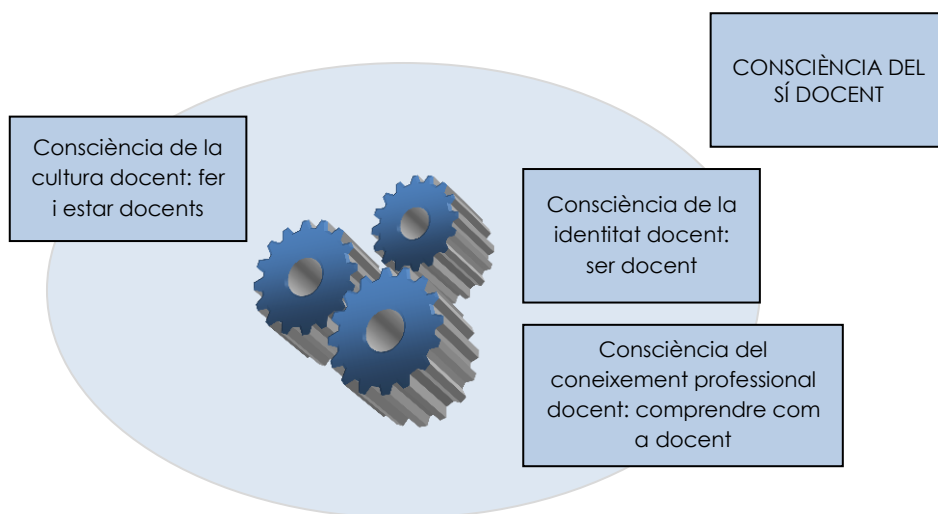


Figura n. 5: Components de la consciència del sí docent.

Font: Iranzo (2012:91).

El desenvolupament professional docent, segons Howey citat per Marcelo (1995), consta de les següents parts:

- El desenvolupament pedagògic o millora de les activitats docents.
- Coneixement i comprensió de si mateix.
- El desenvolupament cognitiu.
- El desenvolupament teòric, basat en la reflexió sobre la pràctica.
- El desenvolupament a través de la investigació.
- El desenvolupament de la carrera.

Totes aquestes dimensions han de portar a la realització de projectes de millora que donin resposta a les necessitats de la comunitat educativa a través del treball en equip en els centres i on, tal com manifesta Iranzo (2009), la formació permanent sigui el motor del desenvolupament professional dels docents articulant els elements necessaris per tal que, partint de la realitat dels centres, es creïn unes bases de treball en equip que facin possibles projectes de millora que donin resposta a les necessitats de cada comunitat educativa.

Això implica tenir una cultura de lideratge col·laborativa que permeti emergir una sèrie de potencialitats que facilitin la transformació de la institució aprenent del seu mateix

funcionament i amb un alt nivell d'autonomia, que garanteix un compromís alt per part de tots els implicats (Iranzo, 2012).

La mateixa autora posa de manifest que aquest procés, tot i que és molt complex i incert, pot incidir com un factor de qualitat en els centres educatius, ja que podem entendre el desenvolupament professional del docent com un procés d'aprenentatge per dissenyar, desenvolupar i avaluar projectes educatius des de l'autonomia i la responsabilitat professionals.

D'altra banda, no podem dissociar el desenvolupament professional del docent del seu desenvolupament personal, ja que hi podem incloure el desenvolupament cognitiu, emocional i la destresa en l'acció, sempre afectats per l'àmbit col·lectiu, i tot això conforma el docent com a persona total (Fullan i Hargreaves, 1997).

Hawley i Valli, citats per Marcelo (2011) ens parlen de 9 principis que han d'orientar la pràctica del desenvolupament professional i que es resumeixen en la taula n. 4.

PRINCIPIS	DESCRIPCIÓ
El contingut del desenvolupament professional docent determina la seva eficàcia.	Els programes eficaços de formació docent són aquells que se centren en el que els professors aprenen i no com ho aprenen.
L'eix articulador és l'anàlisi de l'aprenentatge dels estudiants.	Les metes d'aprenentatge dels estudiants fonamenten el que els professors han d'aprendre.
Els professors han d'identificar el que necessiten aprendre.	Participar en el disseny del seu propi aprenentatge augmenta el compromís del professorat.
L'escola és el marc d'actuació.	El desenvolupament professional ha d'estar basat en l'escola i s'ha de construir al voltant del treball diari de l'ensenyança.
La resolució col·laborativa de problemes és un dels pilars bàsics.	El desenvolupament professional s'ha d'organitzar al voltant de formes col·laboratives de resolució de problemes.
El DP ha de ser continu i evolutiu.	El seguiment i el suport asseguren que el desenvolupament professional contribueixi a un canvi real i a la millora contínua.
Garantir la incorporació de moltes fonts d'informació.	El desenvolupament professional ha d'incloure informació sobre els resultats d'aprenentatge dels estudiants, sobre l'ensenyament i sobre la resta de processos implicats en la implementació dels aprenentatges adquirits.
S'han de tenir en compte les creences.	Els professors han de tenir oportunitats per a millorar la comprensió sobre les teories que hi ha darrere del coneixement i de les habilitats per aprendre.
El DP integra un procés de canvi.	Les activitats de desenvolupament professional han d'anar connectades a un procés de canvi més ampli i centrat en la millora dels resultats dels estudiants.

Taula n. 4: Principis que orienten el desenvolupament professional.
Font: Elaboració pròpia a partir de Hawley i Valli citat per Marcelo (2011)

Com es pot observar, el desenvolupament professional és un concepte ampli i complex, d'aquí que ens detinguem en alguns aspectes que hi incideixen d'una manera especial. Models que han sorgit per comprendre'ls millor, fases que es donen en la seva evolució i que estan relacionades amb l'experiència i els cicles vitals dels docents i per una altra banda la necessitat d'una carrera professional del docent que li serveixi d'al·licient.

1.2.1. Models de desenvolupament professional

La inèrcia de l'aprenentatge tradicional alenteix el desenvolupament professional dels membres de les organitzacions i no dóna resposta a la necessitat "d'estar sempre a punt" que exigeix el món actual (Gairín, 2012). Les demandes en un entorn constant de canvi requeriran un enfocament diferent de les propostes de formació en les institucions. S'ha de passar de la concepció de la formació permanent com aprenentatge a través d'un curs o programa a una altra molt més dinàmica, on les oportunitats d'aprenentatge s'esdevinguin en la realització de les tasques professionals diàries. El mateix autor ens diu que per millorar en la professió s'ha d'adoptar una cultura de l'aprenentatge continuat, considerant el treball com una sèrie d'experiències d'aprenentatge sobre les quals es reflexiona i es millora com a part del nostre treball diari.

A partir d'aquí es pot considerar que la formació permanent en les institucions tendeix cap a nous enfocaments que s'allunyen de la d'educació formal estructurada i que tenen una tendència cap a nous tipus d'aprenentatge molt més informal: aprenentatge virtual, aprenentatge social, aprenentatge en el lloc de treball, tutorització i entrenament.

L'opinió que moltes institucions deixaran de banda la formació formal i integraran dins de la seva estratègia l'aprenentatge informal i social en el lloc de treball té com a marc de referència els estudis realitzats per McCall, citat per Gairín (2012) on s'especifica que l'aprenentatge adult es dóna en un 70% de manera informal a través de la realització de treballs exigents, en un 20% a través de la relació amb els companys de feina i en un 10% a través de formació formal a través de cursos o de lectures.

El marc 70:20:10 té com a base la potencialitat de l'aprenentatge social, amb altres persones i en un context, el lloc de treball. Per tant, si ho traslладem al marc de les institucions educatives, els equips directius haurien de realitzar una sèrie d'accions que

passen per donar suport a l'aprenentatge informal, ajudar els professionals a millorar les seves habilitats i crear una cultura de suport dins de la institució.

En la taula n. 5 podem observar algunes d'aquestes accions:

Donar suport al procés d'aprenentatge informal	Ajudar als docents a millorar les seves habilitats	Crear una cultura organitzativa de suport
-Facilitar temps per a l'aprenentatge informal dins de la institució.	-Ensenyar als docents com aprendre de manera efectiva.	-Donar suport a les innovacions.
-Proporcionar espais on els docents es puguin reunir i compartir les seves experiències.	-Compartir les maneres d'aprendre dels altres.	-Incorporar l'aprenentatge informal en la seva estratègia de desenvolupament.
-Complementar l'aprenentatge autodirigit amb la intervenció d'assessors experts.	-Donar suport a les oportunitats de metaaprenentatge.	-Situat l'aprenentatge com una experiència de creixement.
-Donar bases de coneixement per facilitar la recerca.	-Fomentar el lideratge en el treball en equip.	-Realitzar una auditoria de la cultura de l'aprenentatge.
-Utilitzar tecnologia per facilitar l'establiment de xarxes de comunicació.	-Valorar el temps en una situació d'aprenentatge i desenvolupament.	-Afegir objectius d'ensenyament-aprenentatge en les descripcions dels llocs de treball.
-Fomentar reunions multidisciplinàries.	-Aprendre tècniques de reflexió.	-Fomentar les relacions d'aprenentatge i les comunitats professionals.

Taula n. 5: Accions de suport a l'aprenentatge en el marc 70:20:10.

Font: Elaboració pròpia a partir de Gairín (2012)

En tot cas, tradicionalment es parla de les següents modalitats de desenvolupament professional (Loucks-Horsley, citats per Marcelo (2011)):

- Desenvolupament professional autònom.

Aquesta modalitat es basa en que els professors són capaços per ells mateixos d'iniciar processos d'aprenentatge i formació per tal d'aprendre els coneixements i les habilitats que considerin necessaris pel seu desenvolupament professional o personal. Aquests professors tenen un autocontrol sobre la seva formació donat que les ofertes que reben no satisfan les seves necessitats per manca de qualitat o bé per la seva absència.

- Desenvolupament professional basat en l'observació i la supervisió.

Aquí es parteix d'un enfocament basat en la reflexió i pretén desenvolupar en els professors habilitats metacognitives que els permetin analitzar, conèixer i avaluar la seva pràctica docent. Aquestes estratègies passen per l'observació i anàlisi de l'ensenyança que es realitza a la classe i per potenciar la reflexió del professor a través de l'anàlisi del llenguatge i del seu coneixement.

- Desenvolupament professional a través del desenvolupament curricular i organitzatiu.

L'objectiu d'aquest model és fer participar el màxim nombre de membres de la comunitat escolar en un procés de revisió institucional, que pot passar pel desenvolupament del currículum amb la finalitat de millorar la qualitat de l'educació impartida i per desenvolupar un procés d'autonomia de l'escola per anar resolent els seus propis problemes. En aquest supòsit s'ha de donar un equilibri entre les necessitats de formació col·lectives i individuals, per tal de mantenir el nivell de compromís dels professors.

- Desenvolupament professional a través de l'entrenament.

Aquesta modalitat implica que un grup de persones participin en una sèrie d'activitats, dissenyades i estructurades per un expert, durant un temps específic amb la finalitat d'aconseguir uns objectius i realitzar unes tasques establertes prèviament que han de provocar que aquestes tinguin un canvi en el seu nivell de comprensió i en la seva conducta professional. Aquestes activitats tenen la dificultat que es basen molt en la transmissió verbal als professors i que no incorporen altres components formatius, com la pràctica en situacions simulades a classe i l'assessorament durant la seva aplicació.

- Desenvolupament professional a través de la investigació.

Aquest desenvolupament implica que el professor reflexiona sobre la seva pròpia pràctica i identifica i diagnostica problemes sorgits en ella mateixa, amb la idea de plantejar de forma intencionada una intervenció utilitzant metodologies adequades (Schön, 1998). Com a investigació qualitativa predomina l'estudi de cas, cercant els significats inherents a la pràctica educativa i triangulant les dades recollides a través de l'observació participant,

l'anàlisi documental i la negociació com a mètode d'anàlisi de dades (Elliott, citat per Marcelo 1995).

En tot cas, ja hem dit que entenem que el desenvolupament professional ha d'estar lligat a la pràctica del docent. Si el perfeccionament del docent el situem en un context educatiu determinat, podem parlar d'un desenvolupament professional que parteix d'una sèrie de processos situats en el mateix centre, i en aquesta línia Ferreres i altres (1997) ens presenta les fases que podem veure en la taula n. 6.

FASES	DESCRIPCIÓ
Creació d'una relació inicial en el centre	Establir processos de consens i definició de tasques.
Diagnòstic de la situació	Generar un procés de reflexió on es determinin els aspectes que són objecte de millora.
Formulació de problemes	Creació d'un procés de diàleg i negociació per determinar els possibles àmbits de millora.
Preparació del pla d'acció	Cercar solucions a través de la participació dels professors i determinació de responsabilitats.
Elaboració del pla d'acció	Contemplar els processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes i el treball autònom dels equips professionals.
Preparació de la posada en pràctica	Determinar els temps i els ajustaments i la naturalesa col·laborativa de la seva aplicació.
Desenvolupament del pla d'acció	Matisar els compromisos i les condicions per dur-lo a terme, estructurant els procediments implicats en el procés.
L'avaluació	Posar en marxa estratègies de reflexió i valoració sobre les activitats que es realitzin.

Taula n. 6: Fases del desenvolupament professional basat en el centre.

Font: Elaboració pròpia a partir de Ferreres i altres (1997).

1.2.2. Fases del desenvolupament professional

La conducta professional del docent també es determina per la història de vida i per les experiències amb ella associades (De Vicente, 1999). Els estudis centrats en el desenvolupament dels docents o en l'evolució de les seves preocupacions professionals han permès parlar d'estadis concebuts com a canvis en la qualitat i en la competència professional i han portat a definir el que es pot anomenar com a fases del desenvolupament professional.

Kohlberg, citat per Fernández Cruz (2006), diu que el canvi que es dóna en les percepcions dels adults sobre l'autoritat, els altres, sobre un mateix i les seves decisions es poden classificar en diferents estadis:

- a) Cada estadi implica diferències qualitatives en les formes de pensar en diferents moments del desenvolupament adult.
- b) Aquestes diferents maneres de pensar formen una seqüència invariable en el desenvolupament individual.
- c) Els estadis s'integren en una estructura global.
- d) Els estadis s'integren d'una manera jeràrquica.

Les fases del desenvolupament professional del docent associades als cicles vitals ja van ser descrites fa anys per Sikes, citat per Fernández Cruz (2006), i descriuen com afecten als docents els processos específics a causa de l'edat. Determina cinc fases com a cicles de vida que es fan servir per a l'anàlisi de la vida professional del professor des de l'inici de la carrera fins a la jubilació i que són:

- Edat entre els 21 i 28 anys.

Significa l'inici de la carrera professional dels docents i el seu ingrés en el món adult i es caracteritza per ser un període d'inducció a l'ensenyança, d'immersió a la realitat professional, de xoc amb la pràctica efectiva de la docència i de socialització de la carrera. També es caracteritza per la pràctica del mètode d'assaig-errada per construir el coneixement professional, de situar-se dins de la comunitat educativa i de passar moments de preocupació per sentir-se insegur professionalment.

- Edat entre els 28 i 33 anys.

Superada la fase de supervivència a la classe, la preocupació per l'aprenentatge dels alumnes passa a primer nivell al mateix moment que, en l'àmbit personal i familiar, es posen a debat molts aspectes d'estabilitat. Els docents agafen un compromís definitiu amb la professió i tenen la necessitat de formar-se, d'innovar i participar en grups de reflexió i en el desenvolupament de projectes en els centres.

- Edat entre els 30 i 40 anys.

Les preocupacions professionals dels docents giren al voltant d'aquells aspectes de la pràctica que encara no han pogut resoldre a partir de la seva experiència. Desconfien de les propostes de canvi que els vénen imposades i han d'estar molt convençuts per posar en marxa un model d'ensenyança diferent del que han construït durant els seus anys de docència. Podem parlar del moment àlgid de la professió i dediquen gran quantitat de temps i energia per aconseguir l'èxit.

- Edat entre els 40 i els 50/55 anys.

Els professors se situen en el màxim de possibilitats de desenvolupament professional amb la capacitat intel·lectual en tota la seva maduresa, mostrant certa impermeabilitat a noves idees, però amb una experiència que els aporta un grau de confiança i de professionalitat que els permet practicar un model eficaç d'ensenyament i que és reconegut per la comunitat educativa. Es mostren resistents a certes iniciatives que vénen de l'Administració Educativa, ja que tenen la visió que aquesta és la causant de la major part dels seus problemes professionals.

- Edat entre els 55 anys i la jubilació.

Es donen símptomes d'un cert defalliment físic que els porta a tenir com a únic objectiu que els seus alumnes aprenguin, deixant de banda altres compromisos inherents a la professió. Poden ser un model per als professors novells, però és un recurs no utilitzat ni des de l'organització dels centres ni des de l'Administració educativa. Molts comencen a tenir com a objectiu allunyar-se de l'ensenyança i pensar amb un cert entusiasme en altres reptes que fins ara no es podien plantejar.

Després de parlar dels models de desenvolupament professional docent i la relació amb els cicles de vida marcats per l'edat ens podem plantejar quina influència té la formació durant tot aquest procés de creixement professional.

Si preguntem quins han de ser els criteris d'eficàcia del desenvolupament professional dels docents, Guskey (2003) ens diu que la qualitat del desenvolupament professional no es refereix solament als aspectes d'eficiència (és a dir, com de bé es planifica i es desenvolupa), sinó que també s'han de tenir en compte els resultats per comprendre i justificar millor les inversions que la formació demanda.

1.2.3. Carrera professional docent

La manca d'una carrera professional regulada i atractiva és una de les causes del desgast que van acumulant els docents. L'existència de diferents itineraris professionals que estiguin connectats amb la seva dedicació, amb la qualitat del seu ensenyament o amb els seus projectes d'innovació pot ser un al·licient per recuperar-se de la monotonia i falta d'entusiasme (Marchesi, 2007). En aquesta línia incideix el Decret d'autonomia de centres educatius (Generalitat de Catalunya, 2010a), desplegant la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) quan parla de l'avaluació del professorat.

Això implica tenir en compte l'acreditació de la millora de la qualitat i, dins d'aquesta, la contribució que en fa el professorat i no tant el fet d'acreditar solament la seva participació, per tant convé un model de desenvolupament professional que permeti avançar en la carrera docent amb reconeixements individuals i de centre basats en valoracions positives sobre la qualitat.

Quan es parla de canvi, el motor que el pot promoure és l'avaluació clara i transparent de les bones pràctiques, ja que enforteix el sistema, la docència i l'exigència docent.

L'avaluació progressiva del docent ha de permetre, al llarg de la vida laboral, la promoció econòmica i professional si es vol garantir la responsabilitat i la feina ben feta. Per tant, es convenient valorar els mestres i professors que treballen bé i que desenvolupen les seves funcions de manera eficient (Martínez, 2008).

La LEC (2009), en el seu article 105 parla de la promoció professional dels docents i dels premis i reconeixements del professorat:

- *L'Administració ha de vetllar pel millorament de les condicions en què el professorat porta a terme el seu treball.*
- *El professorat té dret a la promoció professional.*
- *L'Administració educativa ha d'establir la concessió de mesures de reconeixement per contribucions destacades al millorament de les pràctiques educatives, del funcionament dels centres i de la relació d'aquests amb la comunitat educativa.*
- *L'Administració educativa ha d'afavorir l'aprofitament de l'experiència professional del professorat jubilat i dels inspectors d'educació jubilats que ho desitgin per mitjà de llur incorporació als centres i als serveis educatius, sense ocupar-hi llocs de plantilla.*

Si entenem la carrera docent com un reconeixement dels mèrits dels professors en el desenvolupament de la seva professionalitat (Gimeno, 2010) i això vol dir millorar les seves capacitats cognitives, la seva competència reflexiva, l'exercici de les seves funcions i el compromís en el procés educatiu, s'han de tenir en compte els incentius externs, condicions de treball, salaris, però també els incentius interns que responen a la incentivació professional valorant la qualitat de les seves pràctiques.

El mateix autor afirma que les tasques de qualitat que realitzen els mestres, juntament amb el seu perfeccionament professional i la participació en la millora de l'educació pública haurien de ser valorades positivament, assumint responsabilitats d'innovació, de formació d'altres docents,... i això hauria de constituir un mèrit en una escala de graus que reflecteixi els mèrits dels docents, ja que tractar a tots per igual quan hi ha diferències de dedicació, compromís i voluntat, desmobilitza els millors i dona força als que es limiten a complir els mínims.

Aquests graus dins de la carrera docent haurien de ser establerts a partir de processos d'avaluació de les pràctiques docents estimulants processos d'ensenyament i aprenentatge que portin a aconseguir els millors resultats possibles.

Tot això ha d'anar acompanyat d'unes actuacions de formació inicial, de selecció, d'immersió inicial, de perfeccionament permanent i de participació en projectes d'innovació docent.

Per tot el que s'ha dit és molt important que es tingui en compte la carrera professional dels professors, amb incentius ben definits i que enforteixin la motivació dels que a través de la seva pràctica diària s'impliquen en els processos d'innovació i que aspiren a aconseguir millores en els processos d'aprenentatge dels seus alumnes, i això comporta una nova manera d'enfocar els processos de formació que han de fomentar la seva transferència i, per tant, ha de contemplar la seva avaluació.

Per últim, volem destacar algunes incongruències que assenyala Barrios (1997) en l'exercici de la professió docent i que s'haurien de clarificar per tal de facilitar la definició de la carrera professional del docent i en general la introducció de canvis que afavoreixin la millora de l'educació:

a) Autonomia – Reglamentació.

El fet de demanar més autonomia per al desenvolupament de les institucions educatives ens pot portar a una major reglamentació que reguli els òrgans de gestió i potenciï les seves competències.

b) Direcció professional – Direcció per elecció.

Una direcció professionalitzada, com sembla que actualment es vol plantejar per tal de reforçar el lideratge dels centres i desenvolupar de forma més clara la seva autonomia, pot afavorir el desenvolupament del seu projecte de direcció, ja que en principi el seu nomenament no depèn del professorat, però per una altra part, pot esdevenir una imposició, i que aquest no s'impliqui del tot en els processos de centre i que es dificulti l'exercici de lideratge de la institució.

c) Competències dels equips directius – Competències dels equips docents.

La relació entre les estructures del centre i el grau d'autonomia que s'exerceixi pot crear situacions d'invasió de competències entre elles, tant en aspectes acadèmics com de formació permanent i d'organització interna.

d) Llibertat d'acció – Seguiment.

Per una part, es demana un reconeixement de la professionalitat en les tasques a desenvolupar a l'aula i en el que fa referència a la formació permanent, i per l'altra es demana un seguiment de la funció docent per tal d'obtenir un reconeixement administratiu i així evitar la comparació entre els docents compromesos i els que no ho estan gaire.

e) Desenvolupament professional individual – Desenvolupament professional col·lectiu.

Aquest desenvolupament és un procés indiscutiblement individual, però el fet que cada vegada sigui més complex aquest rol per donar resposta a les demandes de la societat comporta que aquest procés sigui molt difícil si no va acompanyat del suport d'un grup que treballi de forma col·lectiva en la cerca d'una finalitat comuna.

f) Funció emancipadora – Funció socialitzadora.

El sistema educatiu pretén la socialització dels ciutadans, però això pot implicar una situació d'alienació de l'individu que afectaria el seu progrés i evolució, i per tant s'ha de procurar un procés d'emancipació promovent la reflexió, l'anàlisi, la crítica...elements indispensables per al desenvolupament social.

Per poder llimar aquestes incongruències caldrà un esforç de tots els agents implicats en el món educatiu per aconseguir una aproximació que fomenti un desenvolupament professional que faciliti la millora del nostre sistema educatiu.

1.3. Conceptualització de la formació permanent del docent

En aquest apartat presentarem el concepte de formació permanent del professorat des del punt de vista del seu desenvolupament personal i professional i des del punt de vista del desenvolupament de l'organització on els docents exerceixen la seva professió. En aquest sentit, parlarem de les modalitats de formació, de la influència que té la formació permanent del docent en la millora de la qualitat de les institucions educatives, i per últim veurem el recorregut històric que ha tingut a Espanya i a Catalunya en concret.

1.3.1. Concepte de formació

Podem analitzar el concepte de "formació" seguint Marcelo (1995), que presenta la formació des de tres vessants: com a funció social de transmissió de sabers que s'exerceix en benefici de la cultura dominant, com un procés de desenvolupament i d'estructuració de la persona que es dona a través de la maduració interna i de les experiències de les persones i com a institució quan ens referim a l'estructura organitzativa que planifica i desenvolupa activitats de formació.

Quan se cerca una definició del concepte de formació, trobem que ve associat al concepte "desenvolupament personal", i així ho posa de manifest Zabalza (1991:201) quan diu que "la formació és el procés de desenvolupament que segueix el subjecte humà fins a arribar a un estat de plenitud personal". També González Soto (1989:83) diu que la formació, des de la Didàctica, "fa referència al procés que segueix l'individu en la cerca de la seva identitat plena, d'acord amb uns principis o realitat sociocultural".

L'altre element a tenir en compte és que aquest component personal està connectat amb la institució on el subjecte realitza la seva activitat i, per tant, es donaran tres formes de formació segons Debesse, citat per Marcelo (1995):

- Autoformació, on el subjecte hi participa de forma independent controlant els processos i els resultats.
- Heteroformació, que és una formació organitzada des de fora i impartida per experts i on els participants no intervenen en el seu disseny ni en la seva planificació.
- Interformació, en què intervenen un grup de subjectes que estan en procés d'actualització de coneixements i que tenen com a característica principal el treball en equip.

Si entenem la docència com una professió, podem assegurar que les persones que l'exerceixen han de tenir una competència professional adequada i en la seva formació hi podem distingir tres dimensions: per una part, és una formació acadèmica i pedagògica; per una altra, és un tipus de formació professional, ja que forma professionals, i per últim, és una formació que va dirigida als formadors (Feny, 1991).

Zeichner, citat per Marcelo (1995), introdueix el concepte de paradigma de formació del professorat fent referència a una sèrie de creences sobre la naturalesa de l'escola, l'ensenyança, els professors i la seva formació que conformen una especificitat de quatre paradigmes en la formació del professorat i que presentem en la figura n. 6.

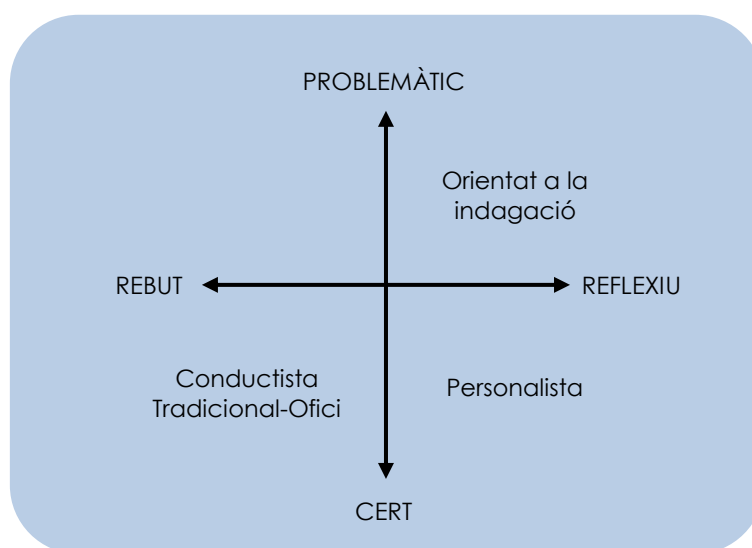


Figura n. 6: Paradigmes de la formació del professorat.

Font: Zeichner citat per Marcelo (1995:34).

Podem observar que l'eix Problematíc-Cert mostra el grau en què la formació del professorat entén els contextos socials i institucionals com a certs o vàlids o com a

problemàtics i discutibles. L'eix Rebut-Reflexiu mostra el grau en què el currículum de formació del professorat està o no preestablert o bé es pot transformar.

A partir d'aquests paradigmes el mateix autor presenta cinc orientacions conceptuals que han influït en la pràctica de la formació del professorat. En la taula n. 7 podem observar la descripció de cadascuna d'elles.

ORIENTACIÓ	DESCRIPCIÓ
Acadèmica	Un procés de transmissió de coneixements científics per facilitar al professor el domini de la matèria en què és especialista.
Tecnològica	La seva atenció se centra en l'adquisició de coneixement i en les habilitats necessàries per a la pràctica de l'ensenyança a partir de la investigació procés-producte.
Personalista	Entén el professor com una persona que desenvolupa les estratègies particulars d'aproximació i percepció del fenomen educatiu.
Pràctica	Es dóna valor a l'experiència com a font de coneixement sobre l'ensenyança i sobre com aprendre a ensenyar.
Social-Reconstruccionista	Incorpora la reflexió, no tan sols com una anàlisi pràctica o tècnica, sinó que incorpora el compromís ètic en la recerca de pràctiques educatives més justes i democràtiques.

Taula n. 7: Orientacions de la formació del professorat.

Font: Elaboració pròpia a partir de Marcelo (1995).

Aquestes conceptualitzacions poden ajudar a entendre un fenomen tan complex com el de la formació del professorat, però també som conscients que cadascuna, per si sola, no dóna resposta a la seva complexitat, però sí que aporta de forma individual diferents aspectes que cal tenir en compte a l'hora de la seva comprensió.

Quan parlem de formació del professorat, el mateix autor anomena quatre fases:

- La fase de preentrenament, que inclou les experiències prèvies sobre ensenyança que els futurs docents han viscut i que els poden influir de forma inconscient.
- La fase de formació inicial, que es desenvolupa en el si d'unes institucions específiques amb un professorat especialitzat i que té com a objectiu bàsic la transmissió de coneixements científics i culturals per facilitar als futurs docents un

formació especialitzada, centrada en l'estructura disciplinària del currículum establert normativament.

- La fase d'iniciació, que es correspon amb els primers anys de l'exercici professional i que es caracteritza per un aprenentatge en la pràctica per part dels docents.
- La fase de formació permanent inclou tota una sèrie d'activitats planificades per diferents institucions o pels mateixos docents per tal de fomentar el seu desenvolupament professional i la millora de la seva ensenyança.

Si centrem la nostra atenció en les fases de formació inicial i permanent, podem observar que presenten clares diferències pel que fa als objectius, els continguts i la metodologia a l'hora de formar els docents. La formació inicial dels docents ha d'assegurar una preparació que estigui d'acord amb les funcions professionals que aquests han de desenvolupar, i a més ha de permetre una acreditació per a l'exercici de la seva professió. La formació permanent té com a finalitat el desenvolupament professional i personal, de forma individual i col·lectiva del docent per millorar l'eficàcia de les tasques que realitza i la preparació per poder-ne realitzar de noves.

Els canvis tecnològics que afecten la nostra societat obliguen a plantejar la formació i l'aprenentatge des d'una nova perspectiva. La renovació dels coneixements que ja estan adquirits per adaptar-se a les noves necessitats del món laboral i social passa per plantejar accions formatives que hi donin resposta i que vagin més enllà del món educatiu i la universitat i que contemplin el que s'anomena "Aprenentatge al llarg de la vida".

Delors (1996) en el seu informe "L'Educació amaga un tresor" defineix l'aprenentatge al llarg de la vida: com una força que té la societat i que es basa en quatre pilars, aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. Parla d'un aprenentatge de la societat on qualsevol pot aprendre lliurement d'acord amb els seus interessos i necessitats en qualsevol lloc i moment.

Aquest aprenentatge inclou aquells aprenentatges paral·lels als sistemes educatius i que s'adquireixen en el lloc de treball o en organitzacions o grups de la societat o en ofertes de formació que no és reconeguda formalment. També s'inclou aquell aprenentatge no intencionat i a vegades no reconegut pels mateixos aprenents.

Aquesta concepció de l'aprenentatge dóna importància al coneixement i protagonisme adult, reconeixent i valorant un ampli ventall de necessitats d'aprenentatge, amb independència del moment vital i de la forma com s'han assolit.

Per tant, a més dels anomenats aprenentatges formals té en compte els no formals i els informals.

El nostre estudi se centrarà en els processos de formació permanent amb la intenció d'analitzar-los per poder aprofundir en el coneixement del desenvolupament professional dels docents des d'una perspectiva contextual, organitzativa i d'orientació al canvi, entès com un procés d'alterar les creences, els coneixements i la pràctica professional dels docents.

Segons exposa Pineda i altres (2009), en la societat contemporània i en concret en els entorns laborals, s'estan registrant una sèrie de canvis que podem classificar de tres tipus: tecnològics, econòmics i organitzatius.

Els canvis tecnològics influeixen en el conjunt de la societat, modificant pautes de conducta i de cultura tant de tipus individual com de tipus col·lectiu. Els canvis econòmics vénen marcats pels plantejaments neoliberals amb importants repercussions socials, i creen desigualtats i la disminució de moltes prestacions a nivell mundial. Els canvis organitzatius es donen com a conseqüència dels anteriors i tenen repercussió en l'organització del treball a través de la descentralització, la flexibilització de les estructures i dels recursos humans.

Hem deixat enrere la societat industrial i ens trobem en l'anomenada societat de la informació i el coneixement, on les organitzacions depenen de la capacitat de disposar d'uns recursos humans capaços d'adaptar-se a les exigències d'un entorn canviant. Aquí és on radica la importància de la formació contínua, que serà la que facilitarà les eines als professionals per afrontar els reptes d'aquesta nova societat.

Si ens traslладem a la realitat docent, podem entendre la formació permanent del professorat com (Feiman, citat per Barrios 1997:183):

“El procés de preparació del docent per elaborar críticament, reflexivament i eficaçment un estil d'ensenyança que promogui un aprenentatge significatiu en els alumnes i que aconsegueixi un pensament-acció innovador”.

Però aquesta preparació esdevé en el si d'una organització, en el nostre cas, una institució educativa, i per tant s'han de tenir en compte els professionals que hi treballen. Els conceptes treball en equip i projecte educatiu comú agafen un rellevància bàsica per al desenvolupament de la institució i dels professionals que hi treballen.

La formació permanent ha de complementar la formació inicial que han rebut els docents de tal forma que hi aprofundeixi i que suposi una actualització científica i cultural, amb la finalitat de perfeccionar la seva activitat professional (Imbernon, 1987)

Aquesta necessitat d'ampliar la formació inicial s'esdevé per la finalitat de millorar les competències professionals per tal d'afrontar els canvis que es donen en les organitzacions (Pineda, 2006). En els centres escolars, com a institucions que pretenen aconseguir uns objectius, la pressa de decisions, dins de l'àmbit de la seva autonomia, ha de portar a relacionar la millora competencial dels docents amb la seva professionalització. Marcelo (1994:361) diu:

"Assumir que la formació del professorat ha de sorgir dels centres suposa clarament una aposta per la professionalització dels professors, per reconèixer la seva capacitat de prendre decisions pròpies del seu àmbit d'especialitat i per l'autonomia de les escoles".

Parlar d'autonomia de gestió de les escoles implica que la formació permanent en aquest marc ha d'estar com diu Barrios (1997) citant a Escudero:

- Lligada als centres escolars i disposar dels mateixos espais i temps per a la formació.
- Centrada en allò que passa, en els problemes i necessitats sentits en les escoles pels professors i pels alumnes.
- Afavorir capacitats que permetin als alumnes aprendre nous coneixements sobre la seva funció i noves habilitats pedagògiques a partir de diferents fonts i de la seva pròpia experiència, sempre sotmeses a una anàlisi, reflexió, valoració, decisió i millora.
- Reforçar els vincles de relació professional entre els professors dins de l'escola.
- Connectar de forma crítica i reflexiva amb les línies i projectes de reforma i canvi existents en l'entorn educatiu.

1.3.2. Modalitats de formació

Jiménez (1995) presenta una classificació de modalitats de formació a partir de l'aportació que significa per al docent i el grau d'autonomia i de particularitat que caracteritza cadascuna d'elles:

- A. Cursos de divulgació.

- B. Jornades i trobades científiques-experiencials.
- C. Cursos de formació.
- D. Cursos amb projecte d'acció.
- E. Formació autònoma.
- F. Formació en centre sense suport extern.
- G. Formació en centre amb suport extern.
- H. Intercanvi d'experiències formatives.
- I. Investigació autònoma en els centres.
- J. Investigació amb el suport d'entitats educatives.

En la taula n. 8 es pot observar la relació que s'estableix entre aquestes modalitats de formació.

Aquesta classificació de les modalitats de formació docent fa emergir els grans tòpics de la relació més o menys especialitzada entre la teoria i la pràctica i entre pràctics i experts, en relació amb les condicions d'autonomia i obligatorietat (Iranzo, 2009).

Especialització	Zona de major autonomia personal	Generalització	-
J I H	G F E D		CARÀCTER MASSIU
		C B A	
-	OBLIGATORIETAT	+	

Taula n. 8: Modalitats de formació.
 Font: Jiménez, (1995:33).

També s'hi podrien incloure criteris de classificació com poden ser la presencialitat o la no presencialitat, la formació dins del centre o bé a fora, la intervenció d'experts interns o bé l'assessorament per professors del mateix centre, la participació de tots els docents o bé d'uns quants (Marcelo (1995).

El mateix autor observa que les diferents modalitats no s'han de considerar excloents sinó que es poden complementar sempre que es tinguin clars quins són els processos de canvi organitzatiu i desenvolupament professional dels docents que es vulguin implementar a través de la innovació i la investigació educativa.

Quan parlem de modalitats de formació que s'adeqüin a la concepció actual de la formació permanent, hem de considerar que l'aprenentatge individual i l'organitzatiu han de ser un "contínuum" (Iranzo, 2009). Per tant, les accions de formació han de donar resposta, per una banda, a les necessitats personals, i per l'altra als requeriments socials de la professió.

L'anàlisi de les diverses modalitats de formació ens pot fer emergir el pensament que s'han destinat molts recursos per dissenyar cursos de capacitació, amb poca relació amb els contextos reals que es donen a les escoles, i això, a part d'una veritable pèrdua econòmica, ha portat a una pèrdua de confiança del docent, cosa que ha passat molt en la modalitat anomenada "curs de formació" i que comporta desercions al llarg del curs, segons l'opinió manifesta de la Junta Territorial de directors de centres d'infantil i primària de Tarragona. Day, citat per Imbernon (2007:159), diu: "No és possible formar els docents en passiva, ja que ells es desenvolupen activament".

En canvi, la modalitat anomenada "formació en centre", basada en la reflexió sobre la pràctica a partir d'un coneixement que se situa en el mateix context de treball i que dóna resposta a la necessitat de ser actius en la construcció conjunta de significats, és molt més acceptada pel professorat.

La formació ha de donar resposta a les situacions problemàtiques dels centres, per tant s'han de crear espais de reflexió i participació perquè el professorat aprengui a través de l'estudi de la vida a l'aula i al centre.

En aquest context volem introduir el concepte d'aprenentatge autònom, que es pot interpretar des de dues perspectives: una com un aprenentatge que el professor fa de forma individual i fora del context del lloc de treball i, per tant, ell assumeix com a pròpia la seva formació i comparteix amb altres companys de professió com passa en els cursos, i una altra perspectiva que s'esdevindria pel fet que l'aprenentatge és autònom quan el dissenya el mateix professorat sense la intervenció directa de l'Administració (Imbernon i altres, 1999).

També entraria en aquesta segona perspectiva l'autonomia que tenen els professors per aprendre a partir de la reflexió de la mateixa pràctica, la lectura, l'experiència personal, l'intercanvi amb els companys,....

Avui dia es té molt en consideració l'anomenada formació en l'organització, que parteix d'un aprenentatge dins de les organitzacions que aprenen des de la

perspectiva que hem definit en punts anteriors.. Aquest tipus de formació la podríem considerar de la modalitat de formació en centre sense suport extern, i està relacionada amb la gestió del coneixement i el capital intel·lectual que tenen com a potencial els professors dels centres educatius.

Aquesta gestió es presenta com un conjunt de tècniques i pràctiques que faciliten els fluxos de coneixement dins de les institucions. Cabrera (2006) diu que l'objectiu consisteix a establir entorns organitzatius que afavoreixin la creació, distribució i posada en pràctica de noves idees i coneixements. Això implicarà estimular els professors per tal que siguin creatius i curiosos, que siguin capaços d'aprendre tant de fonts internes com de fonts externes, que comparteixin idees amb altres membres de la institució i que integrin les idees que provenen d'altres en el desenvolupament de les seves pròpies tasques.

En aquesta concepció d'aprenentatge organitzatiu podem observar la confluència de les diferents modalitats comentades fins ara, ja que implica estimular els professors a treballar junts en projectes i compartir idees sobre una base informal, a establir sistemes per codificar i compartir coneixement per tal que altres el puguin utilitzar i poder accedir a nous coneixements de fora del seu "context", com un mitjà d'actualitzar i renovar la seva base de coneixement (Varela, 2008).

Si, com diu la mateixa autora, partim de la base que el coneixement és un recurs escàs i valuós i l'aprenentatge organitzatiu se centra sobre la direcció dels processos d'aprenentatge, podem entendre l'organització de la institució com quelcom més que una simple col·lecció d'individus relacionats, i per tant, el seu aprenentatge s'obté amb la superposició de grups o equips, més enllà de la simple agregació de l'aprenentatge aconseguit per les persones que el componen. Si a aquest coneixement se li suma una adequada gestió de la informació i de les habilitats bàsiques que tenen els individus, la institució podrà millorar els seus resultats i ser més competitiva (Blanco, citat per Varela, 2008).

A partir del que hem exposat es pot afirmar que no hi ha modalitats excloents, sinó que es poden complementar en funció de quin tipus de coneixement busquem. Marcelo (1995) ens parla d'activitats que responen a dos tipus de desenvolupament professional: per una part, les que tenen l'objectiu que els docents adquireixin coneixements i habilitats a partir d'activitats dissenyades per experts, i per l'altra, les que tenen com objectiu la implicació dels docents en el disseny i desenvolupament del seu procés formatiu.

1.3.3. Influència de la formació permanent en la millora de la qualitat educativa

Seguint Romero i Gómez (2007), la formació del professorat en relació amb el desenvolupament professional té un ampli marge de millora. El problema no és solament d'apropar els seus destinataris a un pensament teòric-pràctic superior, sinó el de la socialització i contra socialització, contextualment delimitada.

El propòsit de la formació hauria de ser transformar racionalment, no solament el sentit de la realitat, sinó el sentit de la possibilitat (pensar que les coses podrien ser d'una altra manera i voler que ho siguin) mitjançant la discussió, la reconstrucció de plantejaments i pràctiques alternatives, revisant el seu mèrit, rellevància i consistència.

Quant a la seva avaluació s'haurà de mirar quins canvis es produeixen en els participants en les accions de formació. Canvis en el coneixement teòric, però també en el coneixement pràctic diari i també en el coneixement del seu paper professional (Loucks-Horsley i altres, citats per De Vicente, 1999). També s'haurà de mirar quins canvis es produeixen en les seves habilitats docents i com les posen en pràctica: canvis en les seves actituds, opinions i sentiments, canvis en les seves accions reflexives i en les seves relacions amb els altres docents. També canvis en la capacitat organitzativa dels professors per tal de millorar el clima de l'aula i l'escola. Per últim, també els canvis que es donin en els seus alumnes, per ser aquests els destinataris de les accions dels professors.

Estem parlant, en definitiva, de la transferència de la formació i el seu impacte, ja que si volem transferir les destreses adquirides en la formació al lloc de treball, assistir a la formació no és suficient. La investigació dóna proves clares que l'adquisició d'aquestes destreses i l'habilitat de transferir-les a l'aula requereix suport en el treball i la introducció de canvis en l'organització del lloc de treball i en la forma en què es gestiona el desenvolupament del professorat en les nostres escoles (Hopkins, a Reynolds, Hopkins i altres, 1997).

S'ha de tenir informació de la visió compartida que tenen els professors participants en l'acció formativa, si tenen objectius compartits sobre el seu desenvolupament personal i professional (molt important), s'ha de tenir coneixement del context on els professors actuen i els resultats dels estudiants que aquests mestres atenen. També s'ha d'aconseguir informació sobre les polítiques de l'escola sobre el creixement professional dels seus mestres i el nivell dels recursos previstos.

Les evidències aconseguides han de ser revisades i analitzades, sistematitzant i ordenant tota la informació. Aquests resultats s'han de sotmetre a un procés reflexiu a través d'un diàleg col·laboratiu per analitzar les conclusions i crear-ne de noves

(Kapuscinski i altres, citats a De Vicente, 1999). Aquesta última consideració implica que qualsevol intent de millora de l'acció professional passa per millorar el coneixement, la reflexió i la col·laboració. Per tant, els professionals, per a canviar, necessiten que se'ls facilitin oportunitats de modelar pràctiques apropiades i prometedores i millors instruments i procediments per tal de desenvolupar l'exercici de la seva professió.

Un altre element clau en la influència que pot generar en el centre la formació és l'assumpció col·lectiva de la finalitat de la formació i l'ajustament a les necessitats del centre procurant que es defineixin objectius clarament comprovables i avaluables. Les realitzacions en qualsevol camp de l'activitat depenen de la disposició i la capacitat que tinguem per coordinar amb altres persones les tasques i projectes. Les creences en l'eficàcia col·lectiva generen en un sistema, un sentit de missió i propòsit i la força del compromís comú. Els membres d'un grup poden treballar junts per produir resultats i, a la vegada, es crea la resistència d'ells mateixos davant de les dificultats (Bandura, 1987).

Les propostes formatives han de respondre també a unes condicions que propiciïn que els docents participin en un procés de revisió de les pràctiques professionals, reclamant la retroacció en qualsevol situació que els sembli significativa i que aquesta es doni en un procés en què un professional realitza comentaris sobre la pràctica d'un altre, a partir d'una observació prèvia, amb la intenció de millorar les accions d'aquest i produir un creixement professional i personal del professor observat.

Als mestres se'ls ha de proporcionar programes formatius basats en l'escola i facilitar els recursos, d'espai i temps necessaris per a la reflexió i la col·laboració i establir xarxes de comunicació per estar en contacte amb altres centres i mantenir una relació estreta amb la Universitat per establir un procés retroactiu descriptiu i analític, però mai avaluable o sentencios.

El desajust entre les tasques que han de fer els professors i les condicions i suports que reben per exercir-los, és una de les variants més influents (Marchesi, 2007). Per això s'ha de tenir en compte que la formació permanent del professor no pot ser entesa només des d'una visió didàctica (Iranzo, 2002), cal tenir en compte el context on es desenvolupa la seva funció educadora a través d'una aproximació a la seva figura docent.

1.3.4. Recorregut històric i normatiu de la formació permanent del professorat

Es pot començar a parlar de formació permanent del professorat a Espanya, a partir dels anys 70, quan en la majoria de països llatins es va començar a desenvolupar l'anàlisi de la formació permanent com a camp de coneixement (Imbernon, 2007). El model predominant és l'individual, on cadascú buscava la formació que creia que li podia facilitar diversos aprenentatges i que no estava organitzada per l'administració educativa i no existien plans establerts. Eren èpoques d'escoles d'estiu no reconegudes, formacions espontànies, grups d'intercanvi, etc.

A principis de la dècada dels anys 80 la societat espanyola aconsegueix l'escolarització total de la població en un context de desenvolupament industrial i d'immigració cap a les grans ciutats. Les aules s'omplen i els docents assumeixen un altre protagonisme i es plantegen una forma diferent de treballar.

En aquesta època la formació inicial dels mestres adquireix rang universitari i les universitats, a través dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE), comencen a generar programes de formació permanent.

Seguint el mateix autor, la formació es caracteritza per la incorporació d'elements tècnics i maneres diferents de treballar, que s'emmarquen en pràctiques conductistes i que s'estenen per tots els centres i impliquen gran part del professorat. Les escoles d'estiu ja reconegudes, i una oferta àmplia presentada per l'administració donen resposta a una gran demanda de recursos tècnics. Es fan els primers passos en formació de les noves tecnologies i sobre els mètodes d'aprenentatge basats en la reprimida Escola Nova.

Aquest model de formació basat en l'adquisició d'infinat de recursos tècnics, ha deixat empremta en tota una generació de docents, ja que s'analitzaven els processos educatius des d'una perspectiva tècnica i es buscaven solucions per a tot.

La participació del professorat en aquesta formació era voluntària i amb una predisposició altruista, ja que malgrat que ja s'atorguessin certificats d'assistència, encara no es tenia una idea clara del seu reconeixement.

Les necessitats de formació naixen en el si de les altes esferes de l'administració educativa i moltes vegades responen a interessos polítics i s'observa en cada curs escolar que hi ha predominança d'un tipus d'oferta sobre altres. (Informàtica, tutoria, aprenentatges instrumentals).

Predominava el paradigma de la racionalitat tècnica i la recerca de les competències del bon professor per incorporar-les a la formació eficaç a la vegada que

s'introdueixen elements de la postmodernitat² (Hargreaves i altres, 1998) que fins llavors havien estat inalterables.

El "Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado", el PIEFP (MEC 1989), ens parla de la relació que hi ha entre la funció docent i la formació continuada, la innovació i la investigació.

Arribats els anys 90, entrem en una època de reformes educatives que presenten un nou model curricular inspirat en la LOGSE 1990, (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu), i que motiven una gran oferta de formació per part de l'administració per a la seva aplicació i desenvolupament. La qualitat de l'ensenyament es presenta com un objectiu del sistema educatiu i la formació permanent del professorat es considera com un dret i com una obligació pels professors, i alhora es considera una responsabilitat de les administracions educatives. (Preàmbul, paràgraf, 43.)

La LOPEGCE³ en el seu títol 3r dedicat a l'avaluació, estableix que per complir les finalitats i els objectius de la LOGSE i poder aportar qualitat a l'ensenyament, s'haurà d'impulsar el perfeccionament i la formació contínua del professorat juntament amb la innovació i la investigació.

La formació s'institucionalitza majoritàriament mitjançant el predomini de cursos estàndard que instrueixen de forma individual o grupal sobre unes habilitats que han decidit altres i que consideren el que el professor ha d'assumir i on el formador extern es prepara unes activitats que ha d'ensenyar als professors perquè aquests les apliquin en qualsevol context.

El professor es fa expert i rep un certificat que, ara sí, serveix per a tenir punts per a diversos processos administratius de la seva vida professional (oposicions, concursos, sexennis, etc.).

La transmissió d'una teoria descontextualitzada i uniforme, allunyada dels problemes reals, basada en un docent estàndard que no existeix en la realitat i que ha de donar resposta a la problemàtica que es genera a l'escola, no garanteix que pel sol fet d'haver assistit a l'activitat formativa ja s'hagin assolit una sèrie de continguts. Això implica que els docents descobreixin la no linealitat entre estar en un espai de formació i estar formant-se (Iranzo, 2009).

² Moment de discussió dels meta relats (llibertat, fraternitat, solidaritat, igualtat, ...)

³ Ley Orgánica 9/1995 de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos.

En el context de Catalunya en aquesta època, però, també es posen en marxa modalitats de formació més autònomes (grups de treball, seminaris, projectes d'investigació...) que permeten aprofundir en temes d'interès per als docents.

Des dels centres es demana una formació on el docent se senti implicat, es té un nou concepte de currículum, es comença a parlar de formació-acció (Schön, 1998). Concretament a Catalunya es comencen a detectar les necessitats a través dels processos d'avaluació interna triennals (Ordre de 20 d'octubre de 1997, DOGC núm. 2511, de 5.11.1997) per la qual es regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics que són dissenyats i acordats pels claustres de professors i que són supervisats per la Inspecció educativa. En la memòria del curs, s'inclou un informe sobre aquests processos avaluatius i es genera una demanda de necessitats formatives que es presenten a l'administració perquè aquesta comenci a establir canals per incloure-les en les seves propostes.

El Departament d'Ensenyament desplegant les bases dels diferents Plans de Formació Permanent (1989 i 1997)⁴ presenta una oferta amb les activitats en els Plans de Formació de Zona (PFZ) destinades al professorat de diversos centres dels Serveis Territorials (ST). Aquests Plans presenten uns models de formació on la implicació del professorat ha d'anar des de la detecció de necessitats, passant per la planificació de la formació i arribant finalment a l'avaluació.

Es parla de formació en centres, del perfil que han de tenir els formadors i de la importància de la figura de l'assessor. És una època molt fructífera, però de molta confusió on es presenten diversitat de metodologies sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge i es publica molta literatura en les disciplines de pedagogia i psicologia, però pel que fa a la formació, els docents segueixen amb problemes de contextualització a les aules.

Es pot admetre que una modalitat de formació que es realitzi en el mateix centre i que impliqui la intervenció d'un agent extern que exerceixi d'assessor i que adapti els continguts de la formació a les necessitats de la seva pràctica educativa, pot tenir una millor acceptació pels docents, però moltes vegades encara que aquesta formació sigui més autònoma, té tendència a convertir-se en models dependents d'un lideratge extern, ja que els requisits d'autodiagnosi i acord en les necessitats de perfeccionament no es poden considerar generalitzats entre el professorat (Iranzo, 2009).

⁴ Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1989). "Pla de Formació Permanent". Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (1997) "Pla de Formació Permanent 1996-1997 / 2000-2001".

L'entrada al nou segle ve acompanyada d'un procés de crisi de l'educació, ja que la irrupció de les noves tecnologies, els processos de globalització, la necessitat d'acollir la gran quantitat d'informació que es genera i saber "digerir-la", els canvis operats en la comunitat, (immigració, canvis en el model familiar tradicional, abandonament escolar) i la passivitat de les administracions que no s'atreveixen al canvi ens porten, segons Imbernon (2007), a una proposta de plans de formació que ja no sedueix el professorat i la innovació és un risc, ja que no es veu clara la seva utilitat i, per tant, ja no es creu en ella. S'ha perdut motivació i el perfil del mestre combatent que fa demanda i que s'implica ha desaparegut dels centres i, per tant, la seva participació en les activitats de formació ha disminuït i la creença que aquesta genera canvis en la pràctica docent continua essent una utopia molt llunyana.

Posant la mirada en una nova perspectiva, el professorat ha de participar en tots els processos de planificació i execució de la formació, partint de les necessitats i els problemes que es generin en la seva aula, com a context educatiu més proper. El professor ha de creure que aquesta formació repercutirà en l'aprenentatge dels estudiants per canviar les seves creences, per això cal construir un nou concepte de formació, que inclogui les emocions, la complexitat, l'autoformació, la comunicació i deixar de banda la formació disciplinària i tècnica d'altres èpoques.

La LOE 2/2006, (Llei Orgànica d'Educació), en el seu preàmbul, fa referència a les intencions de la Unió Europea i la UNESCO⁵ de millorar la qualitat i eficàcia dels sistemes d'educació i de formació, la qual cosa implica millorar la capacitació dels docents. També es parla de facilitar l'accés generalitzat als sistemes d'educació i formació que suposa construir un entorn d'aprenentatge més obert, reforçant els seus llaços amb la vida laboral i la investigació.

Per tal de fer realitat a aquestes intencions s'ha de concebre la formació com un procés permanent que es desenvolupa al llarg de tota la vida. Si a aquest concepte hi afegim que les necessitats derivades dels canvis econòmics i socials porten els ciutadans a ampliar permanentment la seva formació, el desenvolupament professional dels docents exigeix, per part de les administracions educatives, un compromís amb la formació permanent del professorat lligat a la seva pràctica educativa.

El títol III de la Llei fa referència al protagonisme que ha d'adquirir el professorat, mostrant una atenció prioritària a la formació inicial i permanent dins de l'espai europeu d'educació superior amb la finalitat de donar respostes a les demandes del sistema educatiu.

⁵ Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura.

La Llei aborda el concepte de formació permanent en el seu article 102, desenvolupant els següents punts:

1. La formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels mateixos centres.
2. Els programes de formació permanent hauran de contemplar l'adequació dels coneixements i mètodes a l'evolució de les ciències i de les didàctiques específiques, així com tots aquells aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat i organització encaminats a millora de la qualitat de l'ensenyança i el funcionament dels centres.
3. Les administracions educatives promouran 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 establint programes específics de formació en aquest àmbit. Igualment els correspon fomentar programes d'investigació i innovació.

Podem destacar com a aspectes bàsics d'aquest articulat la responsabilitat compartida de la formació permanent del professorat entre les administracions educatives i els centres, per tant aquests han de tenir un paper fonamental en la presa de decisions sobre la planificació de les accions formatives en què participaran els seus docents.

Especifica que la formació ha de contemplar tant els àmbits dels coneixements científics com les didàctiques, l'atenció a l'alumnat i l'organització dels centres tenint especial atenció a les noves tecnologies, a les llengües estrangeres i a la investigació i innovació educatives.

En el seu article 103, la Llei també diu que per als centres públics les Administracions educatives planificaran les activitats de formació del professorat, garantirán una oferta diversificada i gratuïta d'aquestes activitats i establiran mesures oportunes per tal d'afavorir la participació del professorat.

D'aquesta normativa podem entreveure que queden vinculats els conceptes de formació permanent, la innovació i investigació educativa, el desenvolupament professional docent i l'aprenentatge organitzatiu de les institucions escolars.

Per tot això es pot afirmar que els plantejaments teòrics respecte de la formació permanent del professorat que es contemplen en la Llei responen a les exigències socio- culturals del món actual, adjudicant als docents responsabilitats educatives molt

concretes i responsabilitzant l'administració de respondre a les necessitats de formació permanent del professorat.

Ara bé, si aquestes bases legals les considerem coherents amb les exigències actuals, serem poc realistes a la pràctica si resulta que l'autonomia dels centres no és real i es correspon amb les directrius centralitzades per l'administració. Per poder exercir la seva autonomia, un centre ha d'estar estructurat organitzativament i culturalment com una comunitat que té un diagnòstic clar de la situació i que ha elaborat un projecte concret de millora a través d'experiències progressives d'autonomia (Iranzo, 2002).

La concreció legislativa que ha guiat la formació permanent del professorat a Catalunya durant els últims anys i que es mou entre dues Lleis d'educació LOGSE i LOE, ha estat el Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010⁶ que malgrat que el seu termini d'aplicació ja s'ha acabat i que s'ha fet la seva valoració, encara segueix vigent en previsió de la regulació d'un nou pla que fins ara no s'ha fet.

Aquest document es va redactar amb la intenció de servir de guia per realitzar un canvi significatiu en la formació permanent a Catalunya, introduint una sèrie de canvis en els àmbits que figuren en la taula n. 9.

Descripció	
Canvi en les prioritats	Escola inclusiva, nou marc curricular, demandes socials, la situació del professorat i les necessitats del sistema
Canvi en el model de gestió	La descentralització de la gestió amb una revalorització del paper dels Centres de Recursos Pedagògics
Canvi en el model educatiu de la formació permanent	Aportacions professionals dels mateixos ensenyants a través dels grups de formadors cohesionats pels Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats (ICE).
Canvi en el model de formadors i formadores	Dedicació compartida entre docència i formació
Canvi en la participació de les entitats col·laboradores	Compartir programes de formació amb els Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats (ICE).
Canvi en l'avaluació	Introduir el concepte d'avaluació diferida
Canvi en les relacions entre la formació i la innovació i la recerca educatives	Cercar sinergies entre cadascun d'aquests elements

Taula n. 9: Propostes de canvi del Pla Marc de Formació 2005-2010.

Font: Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (2005).

El Servei de Formació del Personal Docent del Departament d'Educació va elaborar un Informe d'Avaluació (Generalitat de Catalunya, 2010d) sobre el Pla Marc de

⁶ Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2005). "Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010".

Formació Permanent del Professorat 2005-2010 destacant els següents punts forts i punts febles, tal com s'indica en la taula n. 10.

PUNTS FORTS	PUNTS FEBLES
-La mirada reflexiva sobre la pràctica docent.	-No es pot establir una relació directa entre formació i millora de la pràctica docent.
-Resposta a les necessitats formatives a través de l'assessorament.	-L'elaboració del Pla de Formació de Zona (PFZ) pot esdevenir un element més de burocratització.
-El Pla de Formació de Zona (PFZ) com a eina de visió estratègica.	-Desigualtat en el territori en l'actuació dels Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats (ICE).
-Els Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats (ICE) com a referents de les prioritats formatives del Departament.	-La no acceptació per part dels docents de la metodologia de la pràctica reflexiva.
-Creació d'una base de dades de formació del professorat.	-El baix nivell de satisfacció de la formació telemàtica.
-La pràctica reflexiva com a agent potent de canvi.	-Dificultat per realitzar la formació en centre en horari lectiu a causa de la disminució de recursos.
-Creació d'equips de formació distribuïts per àrees temàtiques.	-Dificultat d'implementar l'avaluació de la transferència per part dels agents que hi intervenen.
-Avaluació de l'aprofitament de la formació i la seva transferència.	
-La participació dels centres en programes d'innovació.	

Taula n. 10: Avaluació del Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010.

Font: Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (2010d).

En funció de les competències atorgades en Educació i establertes a l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006 i en el marc de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009) es contempla que el propòsit de l'educació és facilitar el marc institucional estable i adequat per a la millora sistemàtica de la qualitat del sistema educatiu català i possibilitar que l'acció educativa es desenvolupi en un marc que estimuli la innovació i consolidi les bones pràctiques. També s'enuncia la potenciació de la innovació pedagògica sistemàtica i estructurada, el reconeixement de les bones pràctiques educatives amb el foment i el suport del lideratge educatiu, la formació del professorat, les infraestructures digitals del centre i la previsió de centres de referència pedagògica.

Podem veure, doncs, que també es vincula la qualitat del sistema educatiu a la innovació i formació del professorat, que han de facilitar les bones pràctiques en els centres. També s'especifica que l'Administració educativa ho potenciarà, i aquí és on podem tenir dubtes, ja que aquests postulats legislatius que s'articulen a nivell polític, tenen poca relació amb el que passa a les aules en el dia a dia, perquè ens hem de

plantejar la participació real del professorat en el desenvolupament del currículum. Els docents no s'haurien de limitar a impartir el currículum, sinó que, com ja es reivindica des de fa anys, l'haurien d'elaborar, definir i interpretar fins al punt de relacionar el que el professor pensa, creu i fa a l'aula amb el nivell d'aprenentatge que desenvolupen els alumnes (Hargreaves, 1996).

En l'article 29 de la LEC, en l'apartat dels drets i deures del professorat, hi diu que aquest ha de mantenir-se professionalment al dia i participar en les activitats formatives necessàries per a la millora contínua de la pràctica docent, però aquesta millora, segons Iranzo (2009), ha de ser quelcom més que proporcionar nous mètodes i tècniques que neixen de la investigació educativa, ja que es pot deixar de banda la visió pràctica dels docents i que poden portar a una implementació forçada a causa de: la pressió administrativa per optar per determinades pràctiques, les tradicions que han desenvolupat els professors i les resistències que exerceixen a la formació.

Seguint amb l'anàlisi de la mateixa Llei, en l'article 110, es fa referència exclusiva a la formació permanent del professorat explicitant que aquesta constitueix un dret i un deure del professorat, i és alhora una responsabilitat de l'Administració i dels altres titulars de centres educatius. El dret a la formació permanent s'exerceix preferentment dins l'horari laboral.

Aquí ens trobem amb un problema d'interpretació, ja que ens preguntem si la majoria de docents en els centres relacionen el seu horari laboral (37 hores i mitja) amb l'horari lectiu (30 hores)⁷ i, per tant, apareixen dificultats per articular els espais de formació i reflexió dins d'aquesta franja horària, tenint la sensació que la formació es desenvolupa fora de l'horari laboral.

En el punt 3 del mateix article la LEC diu que el Departament d'Ensenyament ha de promoure, per mitjà de la programació d'activitats formatives que s'han de portar a terme prioritàriament en els centres educatius, la formació permanent del professorat i dels professionals d'atenció educativa, l'actualització i el perfeccionament de la qualificació professional del personal docent dels centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya

En aquest redactat sembla que la Llei fa una proposta dirigida cap a la modalitat de formació en centre, dotant d'autonomia els centres per determinar quin tipus de formació necessiten, però també pot tendir a reconvertir-se, novament, com assenyala Iranzo (2009), en formes concretes de models dependents de lideratges

⁷ Ordre ENS/102/2011, d'1 de juny, per la qual s'estableix el calendari escolar dels cursos 2011-2012 per als centres educatius no universitaris de Catalunya.

externs que, solament en el millor dels casos, exerciran de bombolla d'oxigen permetent que reconstrueixin necessitats latents d'autonomia.

En tot cas, acordem amb Hargreaves (1996) quan diu que la flexibilitat dels espais i els temps a l'hora d'organitzar la formació és molt important de cara al seu èxit i eficàcia; per tant, s'ha de tenir en compte que aquesta ha de provocar oportunitats per establir connexions, integrar la teoria i la pràctica i per fomentar el desenvolupament professional en general.

Per tant, es requereix un plantejament organitzatiu en els centres escolars que faciliti la creació d'espais de reflexió sobre la pràctica educativa i la gestió de propostes de formació i innovació. Els processos burocràtics de les organitzacions escolars no faciliten aquesta situació. La millora de l'escola requereix un procés sistèmic i es necessiten una sèrie de requisits organitzatius perquè la formació sigui més efectiva. (Fullan, 2002b).

També la Llei introdueix en els seus articles 105, 128 i 129 els conceptes de promoció professional, premis i reconeixement del professorat, promoció interna i carrera professional, manifestant que el professorat té dret a la promoció professional i que l'Administració educativa ha d'establir la concessió de mesures de reconeixement per contribucions destacades al millorament de les pràctiques educatives, del funcionament dels centres i de la relació d'aquests amb la comunitat educativa. En tots els casos aquests reconeixements tindran en compte la participació del professorat en les accions de formació permanent i el desenvolupament de projectes d'innovació en el si dels centres, i això ha de permetre relacionar la formació permanent amb una carrera professional que inclogui incentius professionals i de promoció i que intenti compensar els que s'interessin per ella.

El desenvolupament de la LEC (2009) encara no s'ha completat, però ja s'han publicat el Decrets d'Autonomia de centres⁸ i el de Direcció de centres educatius públics i del personal directiu professional docent⁹.

El primer fa referència a la formació permanent del professorat quan tracta, en el seu article 59, sobre els efectes de l'avaluació dels centres, que a partir de l'anàlisi dels resultats, d'acord amb els indicadors especificats en el PEC (Projecte Educatiu del centre), l'Administració educativa a través de la Inspecció podrà orientar la participació del professorat en activitats de formació permanent i d'actualització de les seves capacitats professionals.

⁸ Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

⁹ Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent.

El segon atorga a la direcció l'atribució de participar en l'avaluació de l'exercici de les funcions del personal docent i de l'altre personal destinat al centre.

Aquí es pot observar que l'administració pot detectar deficiències i necessitats i que pot donar pautes orientatives, però sempre s'haurà de trobar un equilibri entre aquest nivell de necessitats i les que es donin en els diferents contextos professionals. Escudero, citat per Iranzo (2009), ja definia la formació permanent com un seguit de processos i activitats de permanent acompanyament a la funció docent, properes i sensibles al context de treball i les necessitats del professorat, però sense deixar de banda un equilibri raonable amb les prioritats del sistema escolar.

Ja hem entrat en la segona dècada del segle XXI i ens hem de preguntar quin és el futur de la formació permanent del professorat en un entorn de crisi econòmica i de recursos escassos que afecten tots els àmbits socials, en l'àmbit internacional, a l'Estat i a Catalunya en concret, i que dificulta l'aplicació del que està previst normativament.

L'enquesta TALIS¹⁰, que dóna dades sobre el desenvolupament professional dels docents a Europa i que es va publicar per la Comissió Europea i l'OCDE l'any 2009, a partir d'una mostra de 200 centres d'ensenyança de 23 països, diu que els docents tenen interès per aprendre i millorar, ja que un 89% han assistit a alguna activitat de desenvolupament professional en els últims mesos i més d'un 50% demana un augment d'activitats d'aquest tipus, malgrat que manifesta que la manca de temps en el treball és el principal obstacle a l'hora de participar en aquestes accions i per tant s'hauria d'integrar la formació en el conjunt de la seva activitat laboral.

Segons Michael Davidson, coordinador de l'enquesta, les activitats de formació que s'ofereixen al professorat no són les més adequades i hi ha una falta de diàleg en el centre a l'hora d'avaluar els èxits i les necessitats. Cada centre ha de supervisar l'eficàcia dels programes educatius i la tasca dels professors amb una política escolar que informi els docents sobre el seu rendiment. Destaca que el procés d'avaluació espanyol és el menys desenvolupat dels 23 països estudiats.

Davant aquesta situació a Catalunya ens hem de plantejar quin ha de ser el nou model de formació permanent i s'hauria de basar en la coherència del principi d'autonomia de les escoles. El marc normatiu ens ho permet a través del Decret d'Autonomia de Centres i el de Direcció, per tant seria interessant deixar la formació en mans de les escoles a partir de l'elaboració del seu Pla de Formació i deixar de banda la burocràcia existent tenint present la consideració que planteja Imbernon (2011:34):

¹⁰ Teaching and Learning. International Survey. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/>

“S’hi hauria de permetre una formació amb un concepte d’autonomia en la col·legialitat, i l’autonomia de cadascun dels professors i les professores de manera individual i col·lectiva només és compatible mitjançant la seva vinculació a un projecte comú i a uns processos autònoms de formació des de dins de l’escola com a unitat de canvi.”

Tot això ha de comportar un compromís ferm per part del professorat, no tant per aconseguir un actualització tècnica, sinó per aconseguir canvis a nivell personal, professional i institucional.

Aquesta focalització de la formació en el lloc de treball ha d’anar més enllà del tipus de modalitat, ha de ser quelcom més llarg, interioritzant el procés d’aprenentatge amb el control autònom de la formació per part del professorat i del tot descentralitzat envers l’administració.

En tot cas l’administració continua sent reguladora de la formació permanent i actualment planteja que la formació en centre es pot realitzar segons diferents modalitats, però se’n prioritzaran dues:

- Assessorament a centre, d’acord amb els criteris de prioritització que estableixin els serveis territorials, i la Inspecció d’Educació.
- Formació interna de centre (FIC): modalitat de formació en centre que el Departament d’Ensenyament ha impulsat, a partir del curs 2012-2013, per promoure un procés col·lectiu de reflexió i de dinamització interna del centre a partir de conèixer i reconèixer en quins aspectes es pot millorar i en quins caldria avançar afavorint la millora del plantejament metodològic dels mestres i professors, propiciant la generació de dinàmiques internes de debat pedagògic i de treball en equip, que donen continuïtat al procés formatiu i creen el context idoni perquè les innovacions a les aules i als centres progressin i es consolidin.

Aquesta modalitat s’organitza, fent incidència en l’orientació educativa i l’acció tutorial com a element transversal i vertebrador del procés educatiu. Es genera a partir dels sabers dels mateixos professionals del centre on, a través de l’autonomia de gestió, hauran de ser autosuficients en generar processos d’autoformació sense dependre d’assessoraments externs.

Per ajudar els centres en el seu procés de reflexió metodològica col·lectiva, el Departament d’Ensenyament els ofereix itineraris formatius guiats a l’entorn de les competències comunicativa i matemàtica.

Els itineraris incorporen:

- eines d'autodiagnosi (eines d'anàlisi de les proves de competències bàsiques, elements d'anàlisi, etc)
- materials de formació (orientacions, activitats, enllaços, idees clau i bibliografia)
- instruments d'avaluació (criteris i indicadors) del procés formatiu i de la transferència a l'aula dels continguts de la formació i la seva contribució a la millora dels resultats.

Aquesta proposta formativa posa en mans dels centres educatius la possibilitat de gestionar entorns organitzatius que afavoreixin la creació, distribució i posada en pràctica de noves idees i coneixements a través d'estimular els docents que siguin creatius i curiosos, capaços d'aprendre de fonts internes i externes, que comparteixin idees amb els altres membres de l'organització i que integrin les idees provinents d'altres en el desenvolupament de les seves tasques (Cabrera, citat per Varela, 2008).

Si acceptem d'entrada que en els centres hi ha capital intel·lectual suficient per poder dissenyar itineraris formatius i que la presa de decisió per poder posar-los en marxa depèn dels docents que hi treballen, hem de manifestar, segons la nostra opinió, que l'estructura organitzativa de les institucions educatives no facilita l'emergència del seu potencial intangible, ja que no hi ha establerts protocols d'avaluació i d'incentivació suficients per motivar que de forma voluntària els equips de mestres liderin processos de formació interna, planificats, executats i avaluats sense la intervenció d'un professional extern al centre.

En la figura n. 7 podem observar l'esquema que seguirien els itineraris formatius.

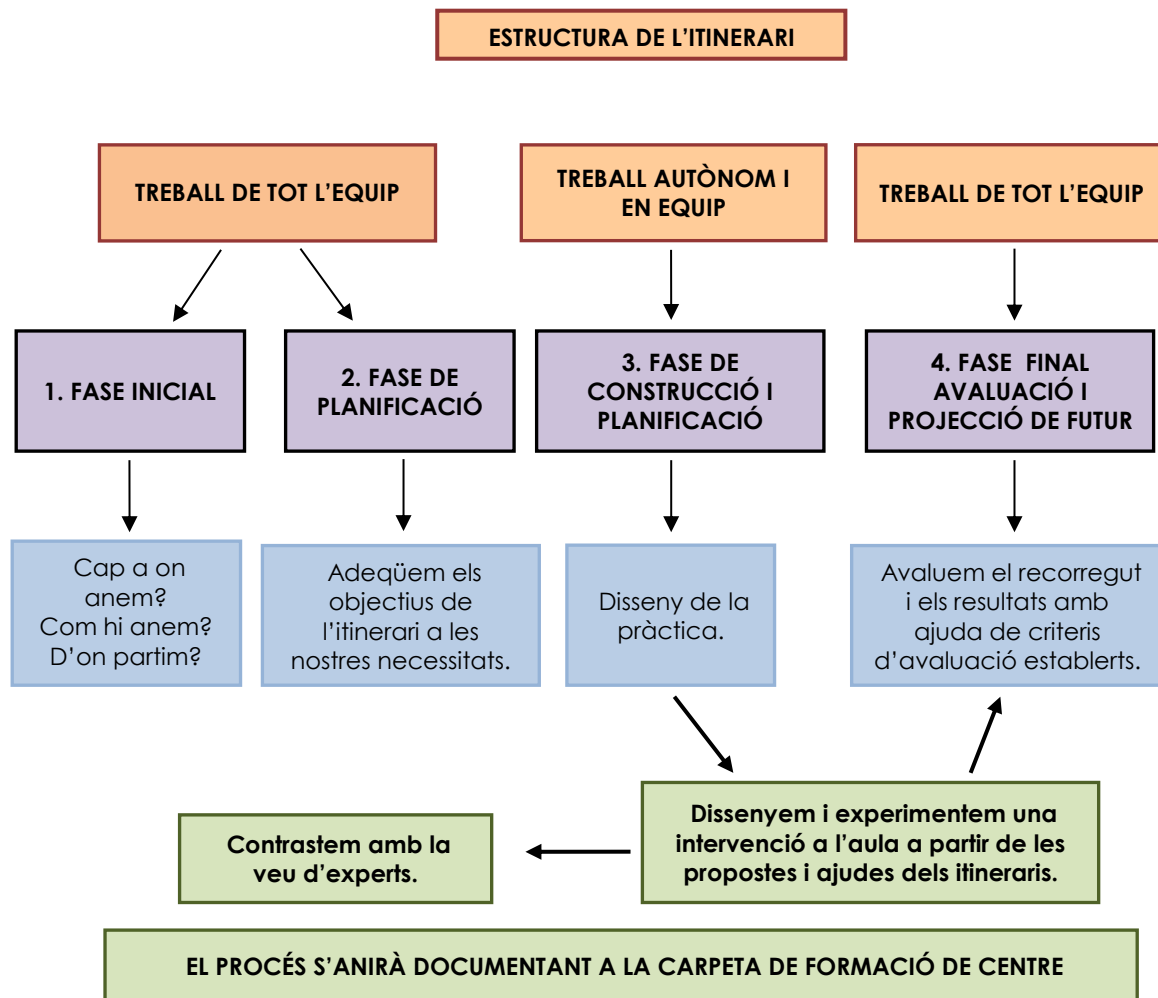


Figura n. 7: Esquema bàsic dels itineraris formatius.

Font: http://www.xtec.cat/web/formacio/formacio_interna

La FIC és una proposta interessant, però és poc realista en el nostre sistema educatiu, ja que és difícil que una mateixa persona dins d'una mateixa institució pugui desenvolupar dos papers. Segons el nostre punt de vista, aquesta modalitat de formació no podem deixar d'observar-la des de la perspectiva d'una situació de crisi econòmica i social global, on les finances públiques cerquen reduir despeses al màxim per poder quadrar les xifres, i per tant no es preveu cobrir les necessitats de formació dels centres

educatius a base de pressupostar una despesa massa generosa en les modalitats de formació més usuals fins ara com eren els cursos i els assessoraments.

Una situació de retallades econòmiques com la que es pateix actualment i que afecta tots els àmbits i en especial l'educatiu (disminució de les retribucions del professorat, disminució de les plantilles als centres, més hores lectives, menys recursos, més ràtio d'alumnes...) pot produir entre els docents una sensació de pèrdua i de clar retrocés

en el projecte personal i professional que venien desenvolupant, i això pot provocar situacions d'estrès i frustració importants (Cascio, 2009).

Però el mateix autor ens diu que en aquestes circumstàncies les persones poden començar a agafar consciència de la necessitat d'adaptar-se a la nova situació generada i que el reciclatge pot servir com a eina essencial per tornar a aconseguir el seu equilibri i generar un nou projecte de vida.

A la taula n. 11 queden resumits els moments clau en l'evolució històrica i normativa de la formació permanent del professorat en l'àmbit de Catalunya.

MOMENT CLAU	DESCRIPCIÓ
-Final de la dècada dels 70.	-Formació de caire individual gestionada per entitats no reconegudes.
-Inici de la dècada dels 80.	-Oferta àmplia de l'Administració, donant resposta a una gran demanda de recursos tècnics.
-“Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado” (PIEFP) (1989) (MEC)	-Implicació del professorat en la detecció de necessitats, en la planificació, l'avaluació de la formació, la innovació i la investigació.
-LOGSE (1990)	-Ampliació de les modalitats (individual, grups de treball, seminaris...) i relacionada amb la innovació i la investigació.
-Plans de Formació Permanent (1996-1997) i (2000-2001) (Generalitat de Catalunya)	-Implicació del professorat en tot el procés, des de la detecció de necessitats, passant per la planificació i arribant a l'avaluació. Implantació de la modalitat de formació en centre amb el desenvolupament del perfil del formador i de l'assessor extern.
-LOE (2006)	-Responsabilitat de la formació permanent del professorat és compartida entre l'Administració educativa i els centres.
-Pla Marc de Formació Permanent (2005-2010) (Generalitat de Catalunya)	-Canvis en les prioritats i en el model de gestió de la formació i incorporació de les aportacions professionals dels mateixos ensenyants.
-LEC (2010) (Generalitat de Catalunya)	-Actualització i perfeccionament de la qualificació professional docent a través d'accions formatives desenvolupades prioritàriament en els centres educatius.
-Decret d'Autonomia de centres (2010) -Decret de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. (2010) (Generalitat de Catalunya)	-Vincula la formació permanent del professorat amb els processos d'avaluació de centre i el paper de la Inspecció com a orientadora dels processos de formació i actualització del professorat.
-Formació Interna de centre. (2012) (Generalitat de Catalunya)	-Autonomia de gestió i autosuficiència en la generació de processos d'autoformació per part dels professionals dels centres educatius.

Taula n. 11: Moments clau en l'evolució de la formació permanent.

Font: Elaboració pròpia.

A partir d'ara i en el bon supòsit que el Departament d'Ensenyament elabori un nou pla de formació, segons Bosch (2009), caldria tenir present una sèrie de consideracions que es desprenen de l'experiència de l'aplicació dels que s'han elaborat fins ara:

- La formació s'ha d'entendre com a part d'un projecte pedagògic compartit, on el Pla de Formació de Centre ha de partir de les seves necessitats pedagògiques.
- La cultura del centre ha de tenir com a característica la cohesió del professorat i, per tant, les decisions que es prenguin sobre formació i que siguin incloses en el pla de formació, han de ser compartides per tots assumint el compromís de dur-les a terme.
- En un procés formatiu que impliqui un conjunt d'accions de llarga durada, el paper dels formadors/assessors, hauria de perdurar més enllà de l'acció formativa concreta, essent un recurs generalitzat que s'hauria d'incloure a l'hora d'implementar el Pla de Formació de Centre.
- S'ha de configurar un lideratge dins de l'equip directiu que gestioni, faci el seguiment i doni pautes per a l'avaluació del Pla de Formació de Centre.

2. GESTIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT EN LES INSTITUCIONS EDUCATIVES

En aquest capítol presentarem el procés de la gestió de la formació permanent dels docents en el marc dels centres educatius, abordant el desenvolupament de la seva planificació i dels elements que la configuren. També parlarem, en el marc del Pla de Formació del Departament de la Generalitat de Catalunya, del Pla de Formació de Centre, incidint en els processos d'anàlisi de necessitats, en la figura del seu responsable i en els processos de la seva avaluació.

2.1. Gestió de la formació

Els canvis que s'estan donant en els inicis del segle XXI porten les institucions educatives a demanar nous plantejaments per a la configuració de la formació permanent dels seus professionals. Amb la intenció de millorar la seva capacitat i eficiència necessiten gestionar la formació permanent per adaptar-se a les noves exigències i per millorar el desenvolupament professional i personal dels seus docents per tal que estiguin preparats per una més fàcil adaptació als canvis.

La finalitat i els "beneficis" de la formació permanent s'han de contemplar des del punt de vista de l'organització de la institució i des del punt de vista dels docents que hi participen. Tejada i Ferrández (2012:1) afirmen:

"La formació contínua està en la direcció de les competències professionals que contribueixen a l'execució més eficaç de la professió, de la mateixa manera que augmenta el potencial de l'organització mitjançant el perfeccionament i actualització professional i personal dels seus professionals."

En la taula n. 12 presentem els beneficis de la formació per a les institucions i pels seus professionals:

INSTITUCIÓ	PERSONES
Augmenta la qualitat de l'organització.	Proporciona seguretat en la seva activitat professional.
Permet la integració general de l'organització.	Ajuda a la integració institucional.
Proporciona respostes a necessitats específiques de l'activitat que desenvolupa.	Ajuda a la integració en els equips de treball.

Marc conceptual

2. Gestió de la formació permanent en les institucions educatives

Facilita la introducció de canvis.	Proporciona una millora en l'autoestima personal, professional i social.
Millora la imatge social de l'organització.	Afavoreix l'aprenentatge al llarg de la vida. Col·labora en el desenvolupament integral del docent.
	Afavoreix l'acreditació de competències.

Taula n. 12: Beneficis de la formació permanent.
Font: Elaboració pròpia a partir de Sarramona (2002:23)

A partir d'aquesta dualitat de beneficis, la formació esdevindrà útil per a l'organització i per als professionals que hi treballen quan s'entengui com una inversió enfocada cap a la millora de l'eficàcia a mitjà o llarg termini i quan s'entengui integrada dins de la planificació estratègica de l'organització amb un programa prèviament elaborat (Grau i Llorens, 2004).

Segons diuen Salinero i Muñoz (2009) citant Parra, la formació s'ha de planificar per tal de cobrir les necessitats dels participants, i no ha de ser una resposta a una situació puntual, sinó que ha de tenir continuïtat i s'ha de desenvolupar seguint un ordre determinat, és a dir, seguint un pla de formació. Aquest ha de reunir sis requisits bàsics:

- Ha de ser estratègic (ha de donar resposta a les demandes de l'entorn).
- Ha de ser global (implicar a tots els estaments de la institució).
- Ha de ser participatiu (hi ha d'haver una reflexió conjunta).
- Ha de ser obligatori (s'ha de concebre com una funció més dins de la institució).
- Ha de ser dinàmic (adaptar-se als canvis i necessitats de la institució).
- Ha de ser rendible (s'ha de constatar una millora).

Caldria distingir entre continguts de formació d'àmbit general (molt lligats al desenvolupament de la institució) i continguts més específics (transferibles directament al lloc de treball). També ha de contemplar el col·lectiu a qui va dirigida la formació, ja que és el que ha d'assegurar la seva transferibilitat durant el màxim de temps possible i per això ha d'escollir les tècniques docents més adequades d'acord amb els objectius que es vulguin assolir.

Per tal de garantir l'èxit de la gestió de la formació permanent en les institucions educatives s'han de tenir en compte, segons Moreno (2009), les condicions que s'especifiquen en la taula n. 13.

CONDICIONS PER A L'ÈXIT
1) Tenir el suport de l'equip directiu i comptar amb els recursos necessaris.
2) Ha d'estar planificada dins i formar part del PEC.
3) Ha de formar part del Pla de Formació de centre.
4) Ha de partir de l'estudi de necessitats de formació del centre.
5) Ha de partir de la participació i implicació del professorat.
6) Ha de tenir una estructura metodològica i didàctica molt rigorosa.
7) Ha de poder ser avaluada.

Taula n. 13: Condicions per a l'èxit de la formació permanent en una institució educativa.

Font: Adaptada de Moreno (2009:22)

En les institucions educatives podem entendre que la formació permanent ha de servir per a solucionar mancances o per a adaptar-se als canvis que es produeixen de forma constant per l'evolució de la societat i dels seus membres. També l'hem d'entendre com un servei, ja que s'ha d'estructurar de forma flexible per tal que els professionals que hi treballen puguin participar en la seva planificació i execució i que s'adapti a les seves necessitats. Per últim, l'hem d'entendre com a planificació, perquè ha de formar part de l'organització estratègica de la institució educativa, lligada a la seva visió, missió i objectius estratègics i, per tant, implica l'elaboració d'una planificació, la realització un estudi de necessitats, l'elaboració del disseny, l'execució de les accions formatives i la seva avaluació, aspectes que abordem a continuació.

– Estudi de necessitats

Per poder definir el concepte de necessitat Gairín (1996) distingeix dos enfocaments, el relacional i el polivalent.

Des de l'enfocament relacional podem definir el concepte necessitat com:

“La discrepància que hi ha entre el que és, l'actual, o l'estat present de les coses en un determinat context o per a un grup determinat, i el que hauria de ser, o el futur, o l'estat desitjat de les coses en un determinat context o per a un grup determinat de persones” (Tejada i altres, 2007b: 77).

D'acord amb aquesta definició s'haurien de concretar les necessitats actuals en previsió de les necessitats futures.

Des de l'enfocament polivalent, podem definir el concepte necessitat com:

"La necessitat s'equipara a conceptes tan variats com problema, interès, demanda i motivació. Això suposa atendre la perspectiva participativa mitjançant la qual les persones formulen obertament les seves necessitats amb la finalitat que, col·lectivament, es pugui decidir la seva pertinença en un context més o menys ampli" (Tejada i altres, 2007b:77).

Aquesta perspectiva implica la participació d'un grup de persones que a través de la reflexió sobre la pràctica identifica les necessitats de formació i les comparteix afavorint també el seu procés d'aprenentatge.

Avui, amb l'evolució de les cultures organitzatives, en els centres escolars podem afirmar que han de conviure les dues perspectives i que el millor pla de formació serà aquell que trobi un equilibri entre les dues, ja que una fomenta el desenvolupament institucional i l'altra el desenvolupament professional personal. Per tant, els responsables del desenvolupament del pla han d'elaborar un protocol de detecció de necessitats que, partint dels objectius del Projecte Educatiu de Centre (PEC), contempli què és necessari per a la millora del centre escolar i la seva organització, quines carències professionals s'han detectat en els processos d'avaluació del centre i quines necessitats de formació demanden els docents. Aquest protocol ha de seguir diferents passos, el diagnòstic amb uns objectius (quines necessitats tenim), la definició d'uns objectius (quins resultats volem aconseguir, quines persones intervindran en l'anàlisi...), els instruments (competències, fonts d'informació...), el procediment de recollida d'informació (quines persones, com es fa?, quan i a on...), els resultats (valoració de la informació recollida, necessitats detectades, prioritats,...) i la presa de decisions, (recomanació de les accions formatives pertinents).

També podem parlar d'una tipologia de necessitats. Navio, (2005) fa una diferenciació que podem observar en la taula n. 14.

Necessitats formatives	Necessitats no formatives
Manquen coneixements i habilitats per desenvolupar certes tasques.	Estan vinculades a l'organització i a sinergies de la comunitat.
Necessitats socials	Necessitats individuals
Es refereixen a marcs més amplis de comprensió dins de les institucions.	Es representen en persones i això permet un tractament de més proximitat.
Necessitats normatives	Necessitats percebudes
Es basen en nivells teòrics descrits per experts i es concreten en projectes legislatius.	Designen un nivell profund, sentit i individual.
Necessitats expressades	Necessitats comparades
Estan associades a la demanda i manifesten una necessitat percebuda.	Assignen factors de necessitat a escala comunitària.

Taula n. 14: Tipologia de necessitats.

Font: Elaboració pròpia a partir de Navio (2005)

El procés d'anàlisi i detecció de les necessitats de formació, ha de definir quines seran les fonts d'informació i per fer-ho es pot partir de la proposta que fan Witkin i Altschuld, citats per Tejada i altres (2007b), i que se situa en funció de tres nivells de necessitats.

En el primer nivell de necessitat es troben com a fonts d'informació els participants, reals o potencials, sobre els quals s'articularà l'acció formativa. En un segon nivell trobarem a les persones que facilitaran un servei a les del primer nivell i que són els formadors, els programadors...El tercer nivell de necessitat ve configurat pels recursos del sistema que aporten informació des del context social de l'organització. Per recollir aquesta informació es poden fer servir els instruments bàsics, com són l'anàlisi documental, el qüestionari i les entrevistes.

La identificació de necessitats de formació porta a detectar els coneixements requerits en un context de treball determinat i que han de ser assumits per les persones que en formen part i, per tant, quan es procedeix a iniciar un procés per dissenyar les accions formatives que formaran part del pla de formació s'ha de realitzar una anàlisi prèvia de la situació. Aquesta anàlisi ha de tenir com a mínim, segons ens diu Pineda (2011), els següents components:

- Reconèixer els principis que ens mouen a actuar.
- Analitzar el context on es realitzarà la formació.
- Valorar si les persones o la institució on s'ha de desenvolupar la formació tenen els elements adequats.

- Analitzar quines modalitats i estratègies de formació són les més indicades per al desenvolupament de la innovació.

- **Disseny**

Quan ja s'ha realitzat l'anàlisi de necessitats i s'han prioritzat les més significatives, dins del procés d'elaboració del pla de formació, s'ha de procedir a definir els objectius de la formació que especificaran el resultat final que s'espera de les persones que hi participen. Aquests objectius determinaran la resta d'elements que integren la planificació: continguts, mètodes, activitats, recursos, temporització i criteris d'avaluació.

Per poder determinar amb coherència els objectius de la formació s'ha de fer un diagnòstic del col·lectiu a qui va adreçada, perquè cada grup de persones té unes característiques específiques que el diferencien de la resta de grups. Aquest aspecte en els col·lectius de professors dels centres esdevé crucial a l'hora de la planificació, ja que en la modalitat de formació en centre cal especificar molt bé quins continguts són adients per treballar-los en claustre, quins en departament o cicle i quins en l'especialitat del professorat. Aquest diagnòstic ha de comportar d'entrada un coneixement de les persones que seguiran el procés formatiu, tant en els àmbits de coneixements com en els de les actituds i la motivació.

Pineda (1995) defineix les característiques que han de tenir els objectius de la formació:

- L'objectiu ha d'indicar una conducta desitjada, implicant un contingut, determinant les circumstàncies de la consecució i definint un cert marge d'error.
- Hi ha d'haver possibilitat d'avaluació, és a dir, ha de respondre a situacions objectivables.
- Ha de fer referència a aspectes rellevants de la formació.

Partint del fet que els objectius han de vincular les necessitats de formació i els resultats que se n'esperen, s'han de definir en termes de comportament, determinant el que ha de saber el participant i el que ha de fer després de rebre la formació.

Per una part, podríem parlar d'objectius de caire més conceptual que descriuen aspectes intel·lectuals de l'aprenentatge, com és el coneixement, la informació, el pensament, la denominació, la solució de problemes, l'anàlisi...; per una altra part,

podríem parlar d'objectius que defineixen comportaments, i per últim, parlariem dels objectius que volen convertir les actituds en conductes observables (Tres, 2002).

També podem afegir uns objectius que el que afavoririen seria l'adaptació a la cultura institucional, perquè la formació juga un paper fonamental en els processos de transmissió i modificació de la cultura de les institucions.

Per tal de poder elaborar un bon índex de continguts, hem de partir dels objectius, fent un desglossament de les competències i una aproximació a les tasques a desenvolupar en els programes de formació. La tria dels continguts pot seguir diferents criteris, però en les institucions educatives on els currículums estan configurats des d'una perspectiva tècnica respon bàsicament a tres: ser coherent amb els objectius fixats, tenir en compte el col·lectiu a qui va destinada la formació i conèixer la situació educativa i l'entorn on es realitzaran les accions formatives.

El dissenyador de l'acció formativa en els centres escolars en molts casos és l'expert que realitzarà l'assessorament conjuntament amb els responsables del pla de formació establert i, per tant, els continguts esdevindran de l'anàlisi prèvia de la situació que hagin realitzat a partir de les exigències del moment, ja que el context de canvi constant fa que la presa de decisions també sigui constant. Iranzo (2002) diu que les pràctiques didàctiques i organitzatives dels professionals que estan treballant pel canvi han d'estar basades en continguts susceptibles de desenvolupar la capacitat d'anticipar i innovar, és a dir, ensenyant els seus alumnes a aprendre a aprendre i a aprendre a emprendre, cosa que suposa un esforç de metacoscència per part dels formadors per saber com aprèn el docent.

Cal dir, per últim, que una bona seqüenciació i estructuració dels continguts també ha d'afavorir la eficàcia de l'aprenentatge, aprenent el màxim amb el mínim de temps possible. Per això ha de facilitar passar de l'aprenentatge d'un coneixement o habilitat a l'altre, ha de garantir que coneixements i habilitats previs siguin assolits abans de passar als nous i ha d'evitar el màxim possible la confusió en els participants (Pineda, 1995).

Un dels moments crucials, quan s'estan dissenyant els programes formatius, és la presa de decisions quant a l'estratègia formativa. El primer esglaió d'aquesta estratègia recau en la modalitat, ja que tal com ja hem vist en apartats anteriors, la podríem situar en les opcions de formació en centre o fora del centre, formació presencial o a distància i formació en grup o individual o autoformació.

Encara que molts països s'han anat apropant a la formació contínua dirigida des dels centres (més barata i, aparentment més eficaç en relació amb el seu cost), no hi ha proves dels beneficis de la utilització d'uns models o bé d'uns altres; tampoc s'ha

reconegut que l'aprenentatge porti associat un canvi en la forma de pensar, en la pràctica o en dues coses (Day, 2005).

La metodologia la podríem definir com la forma de realitzar el tractament dels continguts i organitzar els recursos per tal de poder assolir els objectius. Hi ha moltes tècniques que defineixen la metodologia: les més tradicionals, com la classe magistral, la conferència, els seminaris...i tècniques més emergents, com l'aprenentatge en acció (*action learning*), resolució de problemes en grup, o estudi de processos. No podem deixar-ne cap de banda doncs el que és millor per garantir els aprenentatges és anar combinant-les adequadament, però sí que últimament agafen cada vegada més força les que impliquen un aprenentatge cooperatiu per solucionar problemes a partir de l'aprenentatge en acció. Això ve donat perquè l'aprenentatge d'habilitats ha de partir d'una tècnica que fomenti l'intercanvi personal a través de la interacció amb els altres participants i amb el formador/assessor (Irranzo, 2002).

Quan parlem de recursos, hem de situar-nos en un moment de moltes limitacions donat el context econòmic en què es troba la nostra societat i, per tant, en els centres escolars. Si parlem de recursos materials, els centres estan bastant ben dotats de suports electrònics (connexió a la xarxa, àudio, vídeo, pissarres digitals...), però en referència als recursos humans, en la nostra opinió, la figura de l'expert extern finançada pel Departament d'Ensenyament, cada vegada serà més escassa, i per això s'haurà d'aprofitar el talent dels professors del centre com a recurs per al desenvolupament de l'estratègia de formació. Una limitació que s'ha de tenir en compte són els recursos funcionals com és la gestió del temps perquè aquesta tindrà un pes específic en l'elecció de la modalitat i de la metodologia i també el pressupost i l'organització del centre.

En la figura n. 8 podem observar la seqüència de l'estratègia formativa.

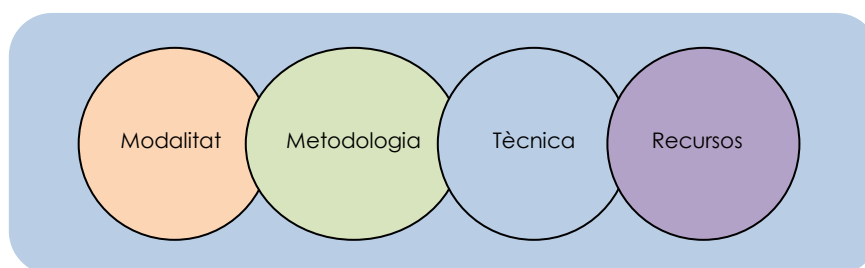


Figura n. 8: Estratègia formativa.

Font: Tres (2002:102)

– Execució

La fase d'execució, també anomenada de projecció, implica desenvolupar les accions que s'han dissenyat en la fase de planificació. En aquesta fase s'ha d'estar atent a com es desenvolupa el que es va planificar i com s'hi construeix el coneixement; per tant, serà molt útil treballar amb finalitats properes o progressives com a estratègia de motivació i de regulació dels desajustos no previstos (Iranzo, 2012).

També facilita el desenvolupament d'aquesta fase connectar les accions amb la comunitat, amb una especial implicació del centre i del seu equip directiu.

Aquesta autora cita Essomba per definir algunes de les claus de dinamització d'aquesta fase:

- El treball en xarxa requereix l'establiment d'unitats de treball autònomes i descentralitzades però que donin resposta a les decisions preses en el marc del projecte de formació.
- Treballar al voltant d'accions, al principi senzilles, contextualitzades i estratègiques, per avançar cap a d'altres més complexes.
- El lideratge ha d'articular i dirigir processos de participació i presa de decisions a partir del que cada membre del projecte pot aportar. Per prendre decisions s'ha d'optar per diferents formats a través del diàleg.

En l'execució de les accions formatives que s'han establert en el pla de formació del centre el paper del formador pot esdevenir una intervenció com a expert i en aquesta línia Pineda (2009) presenta sis accions on aquest desenvolupa un paper clau:

1. Fer de guia i aclarir els conceptes que presentin dubtes.
2. Realitzar individualment i col·lectivament cada fase de la tasca, posant especial èmfasi en els punts clau o de superior dificultat, realitzant demostracions que resolguin dubtes.
3. Supervisar la posterior implementació dels que aprenen, corregint possibles errades, identificant els suports necessaris i verificant el grau de desenvolupament de cada participant.
4. Confirmar el compromís dels participants.
5. Formalitzar la nova realitat del que s'aplica al lloc de treball.
6. Implantar el canvi reorganitzant el lloc de treball d'acord amb els aprenentatges realitzats.

Mentre es desenvolupa la formació s'han d'establir vies de comunicació constant entre tots els implicats en el procés, coordinadors, formadors i participants. Aquests últims han de conèixer perfectament el pla formatiu, tenir informació suficient de com s'ha de desenvolupar la seva activitat professional i fer un diagnòstic de la situació que aportí al formador la visió de l'entorn del seu lloc de treball. Els participants han de seguir el pla de formació dissenyat, han de seguir les recomanacions del formador, han d'integrar-se en els grups de treball i fer propostes de noves activitats o procediments.

Dins de l'execució del programa s'emmarcarien part de les activitats encaminades a la seva validació, de forma que mitjançant l'observació i la retroalimentació amb els participants es pugui assegurar el progrés d'acord amb els objectius (Ballesteros i Saa, 2010).

– **Avaluació**

Quant a l'avaluació del programa de formació, s'haurà de mirar quins canvis es produeixen en els participants, tant en el coneixement teòric com també en el coneixement pràctic diari i també en el coneixement del seu paper professional (Loucks-Horsley i altres, citats per De Vicente, 1999). També s'haurà de mirar quins canvis es produeixen en les seves habilitats docents i com les posen en pràctica, canvis en les seves actituds, opinions i sentiments, canvis en les seves accions reflexives i en les seves relacions amb els altres docents. També canvis en la capacitat organitzativa dels professors per tal de millorar el clima de l'aula i l'escola. Per últim, també els canvis que es donin en els seus alumnes, per ser aquests els destinataris de les accions dels professors.

S'ha de tenir informació de la visió compartida que tenen els professors participants en el programa; si tenen objectius compartits sobre el seu desenvolupament personal i professional (molt important), s'ha de tenir coneixement del context on els professors actuen i els resultats dels estudiants que aquests mestres atenen. També s'ha d'aconseguir informació de les polítiques de l'escola sobre el creixement professional dels seus mestres i el nivell dels recursos previstos.

Les evidències aconseguides han de ser revisades i analitzades, sistematitzant i ordenant tota la informació. Aquests resultats s'han de sotmetre a un procés reflexiu a través d'un diàleg col·laboratiu per analitzar les conclusions i crear-ne de noves (Kapuscinski i altres, citats a De Vicente, 1999). Aquesta última consideració ens porta a manifestar que qualsevol intent de millora de l'acció professional passa per millorar el coneixement, la reflexió i la col·laboració. Per tant, els professionals, per a canviar,

necessiten que se'ls facilitin oportunitats de modelar pràctiques apropiades i prometedores i millors instruments i procediments per tal de desenvolupar l'exercici de la seva professió.

Entenem, com Moreno i altres (2008), que l'avaluació d'un programa de formació significa emetre judicis de valor sobre la concepció, la implementació i els resultats a partir del coneixement empíric proporcionat per la recollida d'informació sistemàtica obtinguda mitjançant l'aplicació d'instruments objectius de registre, amb la finalitat de garantir un presa de decisions com més correcta i ajustada millor envers la viabilitat, satisfacció, efectivitat i eficiència del programa. Per tot això, podem parlar del model segmentat de programes de Municio, citat pels mateixos autors, on s'ha d'avaluar cadascun dels segments que componen el programa i la seva estructura mitjançant l'anàlisi de la seva eficàcia, la seva adequació i els seus resultats. Podem veure l'esquema d'aquesta valuació en la figura n. 9.

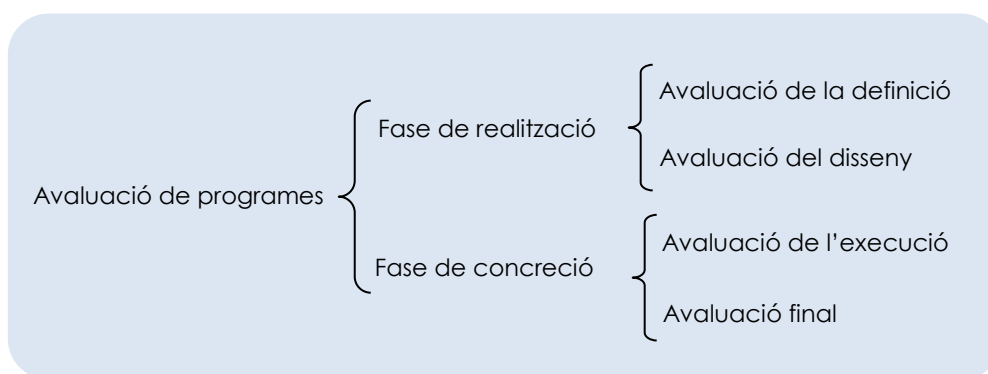


Figura n. 9: Accions en l'avaluació de programes.

Font: Moreno i altres (2008:9)

Quan s'avalua un programa de formació s'estableix una relació de simultaneïtat entre aquesta i la planificació, que porta al disseny d'ambdues de forma paral·lela i simultània (Pineda, 2002). Per tal que l'avaluació sigui efectiva, s'ha de dissenyar en el mateix moment que es planifica la formació.

L'avaluació ha d'estar integrada dins de la planificació global de la formació en les organitzacions i s'ha d'aplicar durant tot el procés, durant la fase d'anàlisi de les necessitats formatives, i seguint per la valoració de la proposta pedagògica que integra els objectius, els continguts, la metodologia i els recursos. Una vegada acabada l'acció formativa, s'ha d'avaluar l'adequació dels objectius amb els resultats obtinguts i a més s'ha d'avaluar la incidència que els nous aprenentatges obtinguts tenen en el desenvolupament en el lloc de treball. A més llarg termini s'ha d'avaluar la incidència de la formació en la millora dels resultats de l'organització, del

desenvolupament professional dels participants, i en definitiva dels aprenentatges dels alumnes.

En la figura n. 10 es pot veure aquesta integració de l'avaluació en tot el procés de planificació de la formació.

Un altre element clau en la incidència que pot generar la formació en el centre, és l'assumpció col·lectiva de la finalitat de la formació i l'ajustament a les necessitats del centre procurant que, en cadascun, es defineixin objectius clarament comprovables i avaluable. Les realitzacions en qualsevol camp de l'activitat depenen de la disposició i la capacitat que tinguem per coordinar amb altres persones les tasques i projectes. Les creences en l'eficàcia col·lectiva generen, en un sistema, un sentit de missió i propòsit i la força del compromís comú. Els membres d'un grup poden treballar junts per produir resultats i, a la vegada, es crea la resistència d'ells mateixos davant de les dificultats (Bandura, 1987).

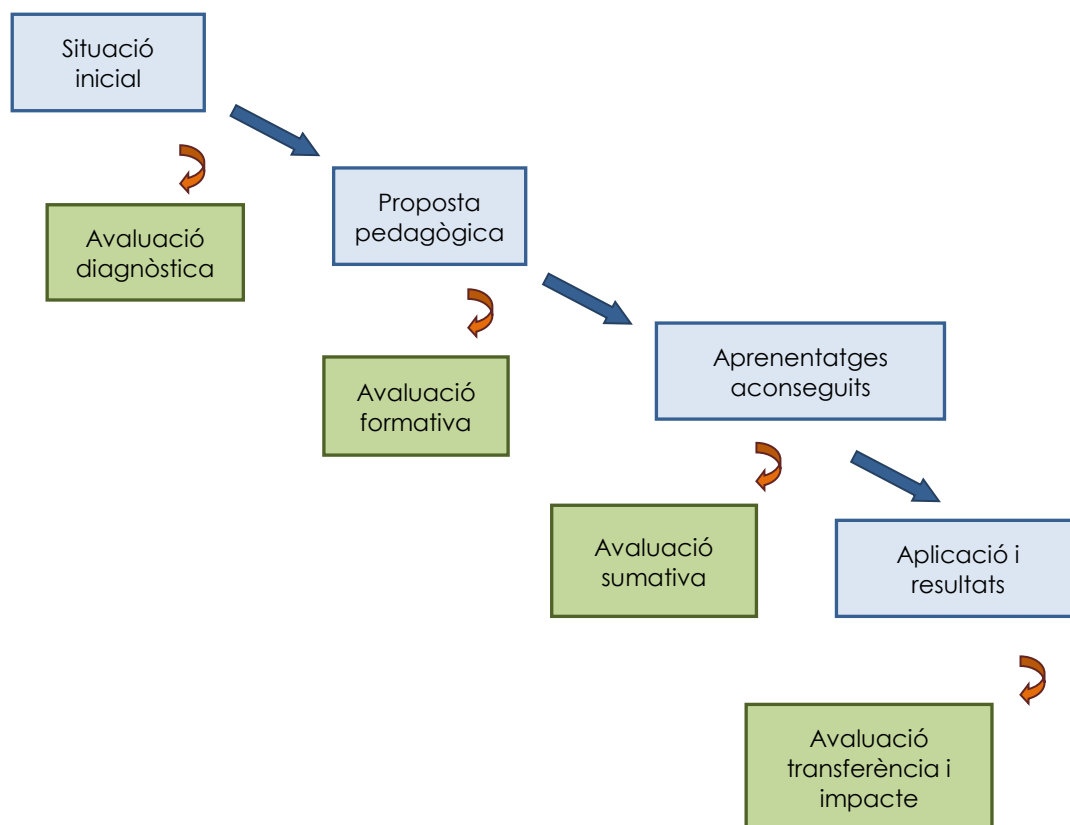


Figura n. 10: Planificació i avaluació de la formació.

Font: Elaboració pròpia a partir de Pineda (2002).

2.2. Pla de Formació de Centre

El Comitè de Formació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, d'acord amb el desenvolupament de la LEC, defineix cada curs escolar

quines són les línies de formació per a cada curs escolar, i pel que fa a les del 2013-2014¹¹, són les següents:

- Suport als projectes educatius dels centres per a la millora dels processos i resultats educatius.
- Millora de les competències professionals del professorat per a la seva pràctica docent i de l'altre personal adscrit als centres educatius.
- Millora de les competències professionals de les persones formadores i dels serveis educatius.

L'objectiu de la publicació d'aquestes línies de formació és donar resposta a les necessitats de formació dels centres educatius i dels docents. Cada territori prioritza els seus objectius d'acord amb les seves característiques específiques a través dels seus Plans de Formació de Zona (PFZ).

Les activitats de formació són organitzades pels Serveis Educatius de Zona, per les diferents unitats del Departament d'Ensenyament i les institucions col·laboradores, especialment els Instituts de Ciències de l'Educació de les universitats catalanes (ICE) i són coordinades pels Centres de Recursos Pedagògics (CRP) que analitzen l'execució i el seguiment de les activitats del PFZ. Aquestes activitats s'adrecen a tot el professorat d'educació infantil, primària, secundària, de formació professional, de persones adultes, d'ensenyaments d'idiomes, artístics i esportius dels centres educatius d'una zona.

Els PFZ contempnen les següents modalitats de formació:

- Formació en centre. Formació lligada a projectes de canvi o millora del centre o de la Zona Escolar Rural (ZER). Els models preferents són l'Assessorament i la Formació Interna de Centre (FIC).
- Formació per a centres. Eina de suport i d'enfortiment del projecte educatiu de cada centre aprofitant l'intercanvi pedagògic i la formació de persones de diferents centres educatius que actuen com a equips impulsors o responsables dels seus centres. Inclouen: seminaris de coordinació i formació a equips de centres.
- Formació individual per al professorat de diversos centres. Inclouen seminaris, cursos, tallers i grups de treball.

¹¹ Línies de formació 2013-2014. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. http://www.xtec.cat/web/formacio/linies_formacio

- Actuacions de dinamització i sensibilització. Activitats obertes a un gran nombre d'assistents. Inclouen jornades, trobades pedagògiques, conferències i taules rodones.

En la figura n. 11 es mostra l'estructura del Pla de Formació del Departament d'Ensenyament.

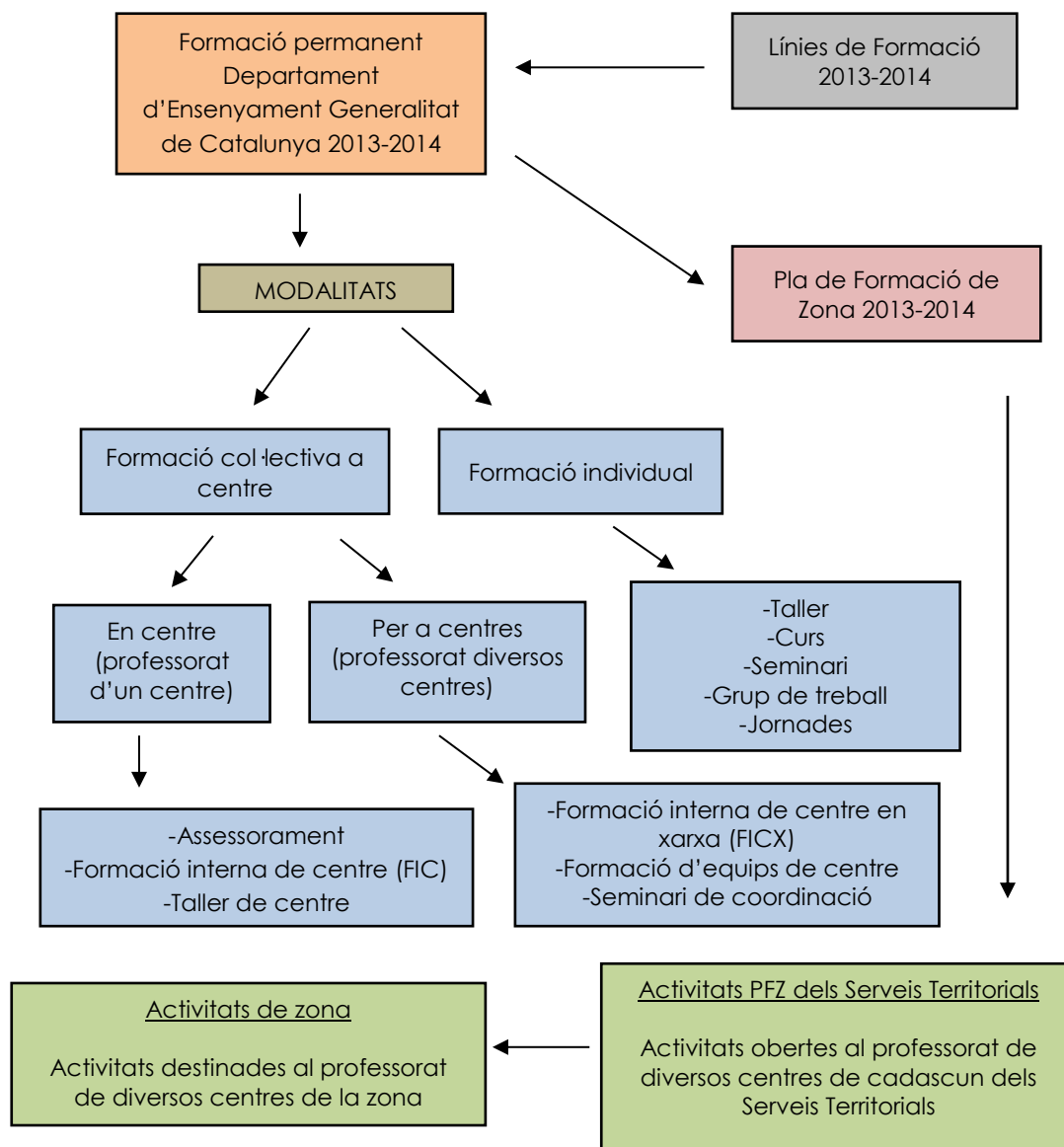


Figura n. 11: Pla de Formació del Departament d'Ensenyament.

Font: Elaboració pròpia a partir del Departament d'Ensenyament. (Generalitat de Catalunya, 2013b).

En el nostre estudi ens centrem en la modalitat de formació en centre en el model d'assessorament que detallem en el següent punt i que és la que, fins ara, té més demanda per part dels centres, malgrat que des del Departament d'Ensenyament s'ha reduït l'oferta d'aquesta modalitat i ha impulsat la FIC, que ja hem detallat anteriorment i que vol recollir la tradició de treball intern que els centres porten a terme

des de fa molts anys i que té com a finalitat contribuir a l'actualització metodològica del professorat dels centres, donant valor a la seva experiència i saber, per afavorir l'increment de l'èxit educatiu de l'alumnat.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el document per a l'organització i el funcionament de les escoles per al curs 2013-2014¹² considera prioritària la formació en centre com a eina de suport i enfortiment del projecte educatiu del centre, i especifica que una part important del temps d'aquesta formació serà la realització de tasques destinades a la transferència immediata de la formació a l'aula o al centre.

Cada centre, en funció dels objectius del seu projecte educatiu, planifica i concreta la formació de centre, a curt i mitjà termini. Els serveis educatius assessoren els centres en la concreció d'aquestes necessitats de formació. Per a aquesta comesa, quan s'escaigui, es portaran a terme activitats formatives adreçades als directius responsables de la formació dels centres educatius per tal de formar-los com a gestors del Pla de Formació de Centre (PFC).

En la figura n. 12 s'especifica el PFC com a eina estratègica:

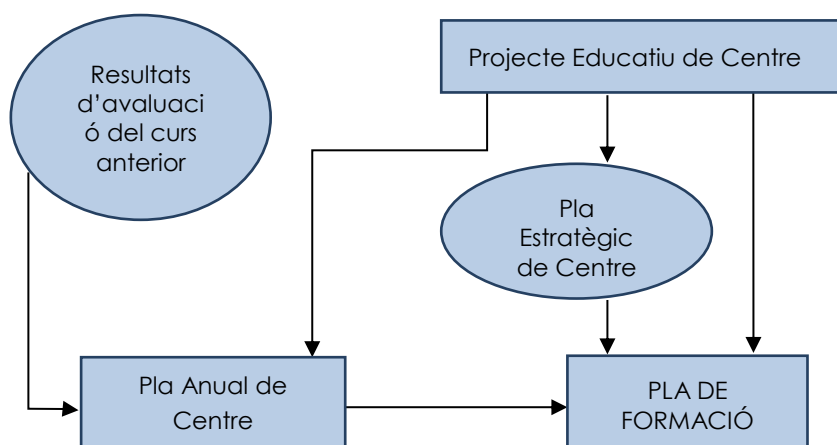


Figura n. 12: Planificació estratègica.

Font: Material policopiado del curs de formació per a formadors. ICE-URV (2011)

El Pla de Formació es relaciona directament amb els objectius del PEC i, per tant, respon a una planificació estratègica on hi han de constar indicadors de progrés i ha d'estar relacionat amb el projecte de direcció vigent al centre. També ha de comptar els indicadors de l'avaluació de la transferència a l'aula de la formació adquirida pels professors.

¹² Resolució de 123 de juny de 2013 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament de les escoles i dels centres per al curs 2013-2014.

El Pla de Formació de Centre és una eina de planificació estratègica que fa palesa la importància de la formació del professorat per assolir els objectius estratègics i operatius previstos en els diferents documents del centre (PEC, PAC,...) i que implica el compromís, la participació i la complicitat individual i/o col·lectiva del professorat en la formació liderada per l'equip directiu i més específicament pel cap d'estudis o coordinador pedagògic/a.

El Pla ha de definir la incidència de la formació del professorat en la consecució d'objectius que responguin a cobrir necessitats, en clau educativa, del centre com ara: competències dels alumnes, millores organitzatives, competència del professorat, millora de relació amb l'entorn i la comunitat educativa i altres.

També ha de garantir l'aplicació de la formació rebuda a l'aula o en altres espais de l'organització i la gestió del centre, mitjançant un procés efectiu d'avaluació de la transferència.

Per tot això és molt important realitzar una bona planificació de totes les actuacions que configuren el Pla, partint d'un bon procés de detecció de necessitats de formació, ajustat al context del centre i al seu entorn més immediat (comunitat educativa) i amb una definició d'objectius clars i mesurables, fixant indicadors i proposant instruments d'avaluació.

Per últim, també ha d'especificar quin ha de ser el paper del formador o assessor en cada moment del procés de formació.

– **Necessitats de formació del centre**

Les necessitats de formació en els centres escolars poden respondre a diferents objectius, però ens semblen prou encertats els que es defineixen en els materials de formació que ha dissenyat el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a través dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de les Universitats, per a la formació dels equips directius:

- Millorar les competències actuals.
- Preparar-se per al futur.
- Desenvolupar nous projectes.
- Incorporar noves tecnologies i nous mètodes.
- Satisfer expectatives de desenvolupament professional.

En referència al primer objectiu, que parla de la millora de les competències, a l'hora d'analitzar les necessitats de formació s'ha de partir dels objectius estratègics i de millora del centre definits en el PEC, i això implica que el centre ha de tenir establerts protocols d'autodiagnosi per identificar les àrees de millora, relacionades amb les competències professionals dels equips de docents, i això, en la nostra opinió no és una pràctica gaire generalitzada en els centres educatius

L'objectiu que fa referència a la preparació per al futur planteja l'anticipació de necessitats a llarg termini per tal d'afrontar-les amb èxit. Creiem que aquest és un dels dèficits que tenen els docents, ja que el treball del dia a dia i la manca de temps per reflexionar conjuntament amb els altres docents no permeten identificar determinats indicadors relacionats amb les exigències i tendències futures i, per tant, no és possible anticipar-s'hi.

En referència a l'objectiu que parla de la incorporació de nous projectes al centre, podem afirmar que normalment sempre que s'inicia un nou projecte automàticament es generen unes necessitats de formació. També pot passar que una acció formativa porti implícita la iniciació d'un projecte nou.

També és lògic que sempre que l'equip docent d'un centre educatiu pretengui incorporar noves metodologies i noves tecnologies, necessiti una formació prèvia, però hi ha d'haver un consens en la determinació d'aquesta necessitat, ja que moltes vegades aquests tipus de necessitats de formació vénen definides des de l'Administració educativa o per part dels equips directius i no reben el suport de la resta de docents del Claustre.

Per últim, i fent referència a l'objectiu de desenvolupament professional, el Pla de formació també ha de ser capaç de considerar les expectatives de desenvolupament professional de cadascuna de les persones que formen l'equip pedagògic del centre. Per tant, el sistema de detecció de necessitats de formació haurà de garantir que cada professional pugui suggerir aquella formació que voldria rebre per tal d'afavorir el seu desenvolupament professional. Combinar les necessitats de formació del col·lectiu de docents d'un centre amb les necessitats personals dels diferents individus esdevé una tasca difícil a l'hora de concretar el Pla de formació i generalment passen davant les necessitats col·lectives, cosa que pot provocar un alt índex de deserció en la participació dels docents.

– Responsable del Pla de Formació

Quan ja es té dissenyada la proposta formativa, s'ha de presentar a l'aprovació de les persones a qui va dirigida, és a dir, al Claustre de professors. La presentació la realitza la persona que coordina tot el Pla de formació: presenta els objectius i el pla d'actuació en què estan involucrats els participants del projecte i, si és el cas, la persona o persones formadores que guiaran tot el procés.

La figura del coordinador esdevé crucial en tot aquest procés, ja que serà el punt de referència per a tots els participants, garantint el compliment dels objectius establerts en el disseny de l'acció formativa. Aquesta figura ha d'estimular la consecució d'una cultura de la formació i l'aprenentatge en el centre educatiu, transmetent la necessitat d'aprendre al llarg de la vida. Ha de motivar el compromís intern amb la formació, donant respostes ràpides a la necessària flexibilitat, integrant les capacitats dels participants per a la resolució de problemes i la innovació aprofitant les sinergies de l'organització del centre i el seu entorn.

El Decret 155/2010 de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (Generalitat de Catalunya, 2010b) en el seu article 10 planteja les funcions específiques del director com a cap del personal del centre i en el seu apartat (g) diu:

“Fomentar la participació del professorat en activitats de formació permanent i d'actualització de les seves capacitats professionals en funció de les seves necessitats derivades del projecte educatiu.”

A partir d'aquí es pot deduir que la responsabilitat de coordinar el Pla de formació del centre recau en la figura del director, però d'acord amb el Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius (Generalitat de Catalunya, 2010a:61499), aquest pot delegar en la figura del cap d'estudis aquesta funció. Per això en molts centres educatius aquesta coordinació la desenvolupa el cap d'estudis i figura com a màxim responsable del desenvolupament del Pla de formació del centre.

– -Avaluació del Pla de formació

En el context català, el Departament d'Ensenyament en el desenvolupament del Pla Marc de Formació 2005-2010 ha establert que a tots els serveis educatius de Catalunya s'iniciïn processos d'avaluació de l'efectivitat de la formació en relació amb els objectius de cada institució, així com l'avaluació de la transferència dels continguts assolits a la pràctica docent, amb la finalitat de mesurar la seva incidència com a

mecanisme de millora i de canvi dels centres, més enllà de l'avaluació del grau de satisfacció del professorat assistent, que és el que fins ara s'avaluava.

L'avaluació del Pla de formació es converteix en un element clau en mans dels centres per comprovar si el camí iniciat és l'adient; perquè el centre es plantegi què està fent i cap a on vol anar. Es tracta d'una eina de millora dels projectes de centre.

Segons el Pla Marc, avaluar el Pla de formació suposa:

- Propiciar un procés reflexiu que permeti al professorat valorar quina incidència ha tingut la formació realitzada en el centre.
- Dotar el professorat d'estratègies d'anàlisi, de reflexió i de millora.
- Comprovar si s'ha produït una transferència efectiva dels aprenentatges assolits durant el procés formatiu.
- Elaborar propostes de millora (organitzatives, didàctiques, de gestió, de formació, etc.) que se situïn en un ambient de millora col·lectiva en el centre.

El Pla de Formació de Centre ha d'especificar el procés d'avaluació del seu desenvolupament després de finalitzar el seu termini d'aplicació i, per tant, ha de fixar indicadors i instruments d'avaluació per poder determinar en quin grau s'han assolit els objectius de formació que s'hi han inclòs.

En la taula n. 15 podem veure un exemple d'indicadors i instruments d'avaluació de les activitats de formació.

Indicadors	Instruments
-Al finalitzar cada activitat de formació s'ha d'elaborar un document que reculli les diferents fases de la planificació: context, detecció de necessitats, objectius, actuacions i avaluació. -El document ha de ser coherent amb els objectius que es pretenen amb el PFC.	-Document que presenta cada centre als Serveis Educatius per a la seva revisió. -Devolució del document revisat i discutit amb el cap d'estudis.
-El document ha de recollir evidències que s'han desenvolupat les activitats proposades.	-Aprovació de l'activitat en la comissió del PFZ.
-Grau acceptable de satisfacció de l'acció formativa.	-Qüestionari de satisfacció.

Taula n. 15: Avaluació de les activitats de formació.

Font: Material policopiats del curs de formació per a formadors. ICE-URV (2011)

S'han d'avaluar diferents processos, el de detecció de necessitats de formació, el lideratge de l'equip directiu i del responsable de formació del centre, la participació del professorat, la implicació, complicitat, organització dels espais de coordinació/formació amb el professorat i amb el formador, el grau d'idoneïtat de les diferents accions formatives i el grau d'acompliment de les activitats previstes en la planificació de les actuacions.

El PFC s'avalua al centre en el Consell Escolar i posteriorment es presenta a la Inspecció Educativa i els Serveis Educatius (Centre de Recursos Pedagògics) per a la seva validació. En la figura n. 13 es presenta l'esquema la proposta d'avaluació del Departament d'Ensenyament.

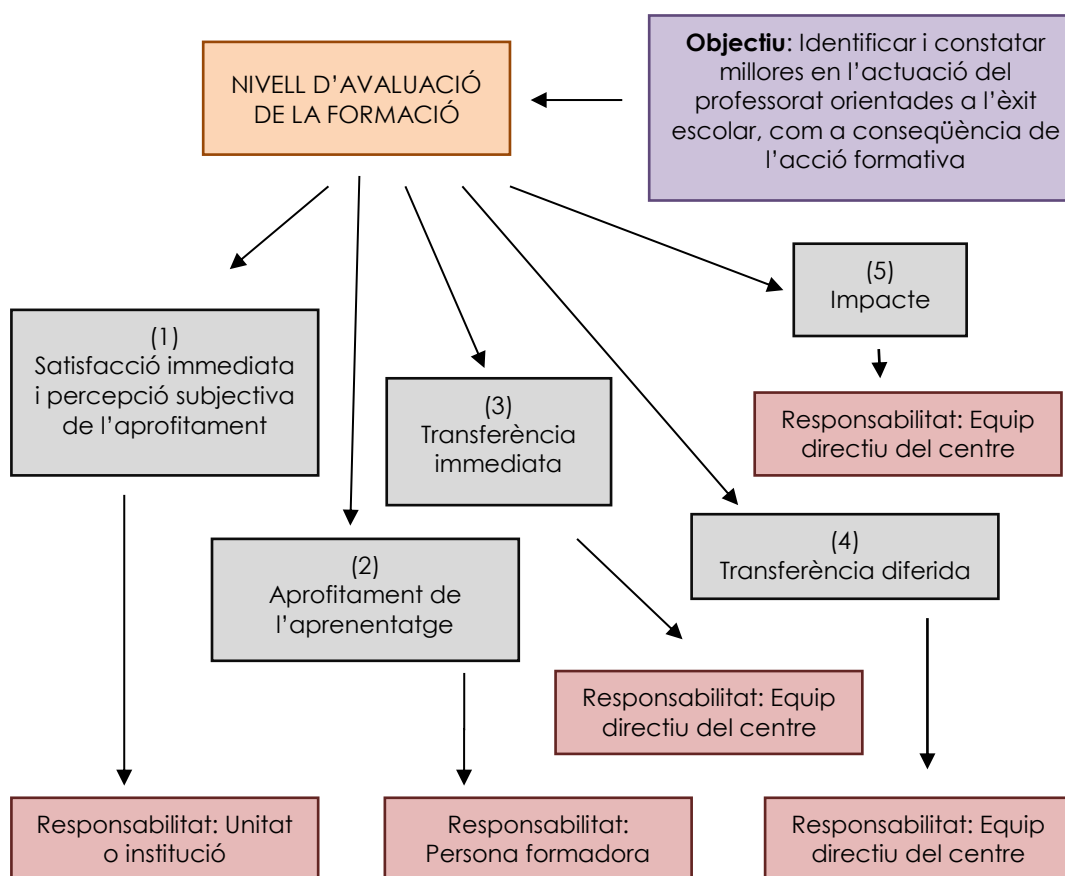


Figura n. 13: Avaluació de les accions formatives incloses en el Pla.

Font: Elaboració pròpia a partir del Departament d'Ensenyament. (Generalitat de Catalunya, 2013b).

3. AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ

En el capítol anterior ja hem parlat de l'avaluació de la formació quan exposàvem els diferents apartats de la planificació en la gestió de la formació en les institucions educatives i quan tractàvem l'avaluació del Pla de Formació del centre, però sense incidir gaire ni en la seva conceptualització ni en els diferents models que ens mostra la literatura existent. Per això, ara aprofundirem en la seva definició, en els elements que la configuren i tractarem específicament la part referent a l'avaluació de la transferència.

3.1. Avaluació de la formació

Quan se cerca una definició d'avaluació educativa en el camp de les ciències socials, s'han de tenir en compte diferents perspectives en funció dels elements que incorpora cadascuna. Tejada (2007a:653) presenta les següents:

- la que fa referència a la consecució d'objectius centrada en els resultats;
- la que fa referència a l'emissió de judicis de valor que incorpora el concepte de la subjectivitat i els criteris a partir dels quals es faran els judicis;
- la que fa referència al procés de recollida d'informació per a la presa de decisions.

A partir d'aquestes perspectives i incorporant noves funcions com la planificació i la utilitat de l'avaluació, presentem la transcripció de Stufflebeam, citat a Tejada i altres (2007a:654), ja que és la que ens sembla que aglutina molts dels elements que es donen en un procés avaluatiu:

“...procés d'identificar, obtenir i proporcionar informació útil i descriptiva en referència al valor i mèrit de les metes, la planificació, la realització i l'impacte d'un objecte determinat, amb la finalitat de servir de guia per a la presa de decisions, solucionar problemes de responsabilitat i promoure la comprensió dels fenòmens implicats.”

La informació recollida ha de ser fiable i ha de reflectir tots els aspectes de la realitat que es vol avaluar, els instruments han de ser diferents i han de ser aplicats per diferents agents en diferents moments i situacions. A l'hora d'emetre judicis de valor, cal que els

críters s'estableixin de forma col·legiada amb la participació de tots els que participen en el procés d'avaluació i s'han de prendre decisions que tinguin un efecte en la millora i perfeccionament del procés educatiu.

En la figura n. 14 es presenten els elements més importants de la conceptualització de l'avaluació:

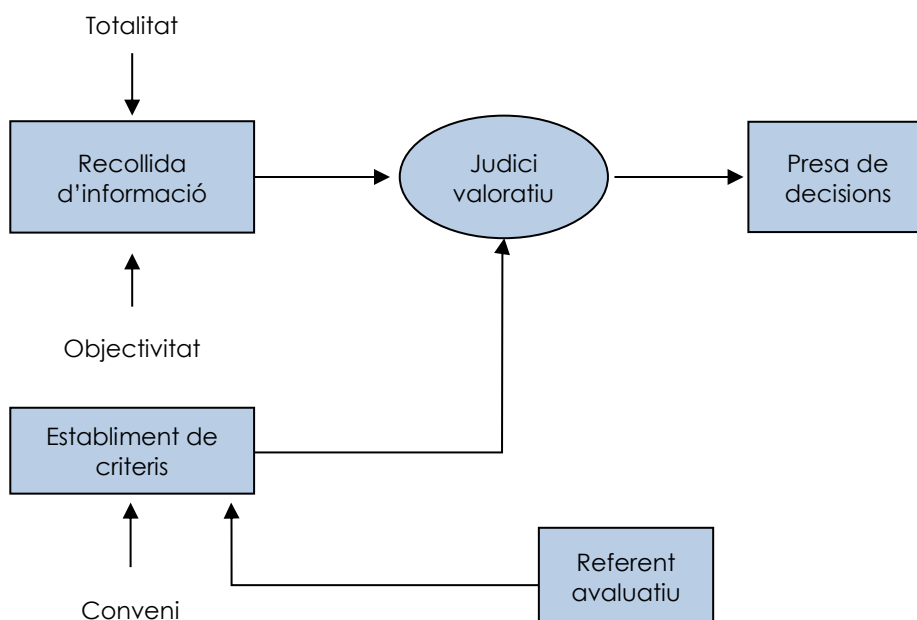


Figura n. 14: Elements del concepte d'avaluació.

Font: Tejada (2007b: 656)

L'avaluació de la formació ha de partir de la resposta que aquesta ha donat a les necessitats de l'organització i fins a quin punt ha fomentat el desenvolupament professional i personal dels seus professionals per tal de poder millorar la proposta formativa a través de la presa de decisions.

Pineda (2002) entén per avaluació l'anàlisi del valor total d'un sistema o d'una acció de formació en termes tant socials com financers, per obtenir informació sobre l'assoliment dels seus objectius i sobre el cost/benefici global de la formació que orienti la presa de decisions. L'autora diu que l'avaluació té tres funcions que justifiquen la seva presència: una funció pedagògica, que implica verificar la consecució dels objectius per a la millora de la pròpia formació; una funció social, que ha de certificar l'adquisició d'uns aprenentatges per part dels participants, i una funció econòmica, que ha d'identificar el rendiment que la formació aporta a l'organització.

L'avaluació d'activitats socials, com és la formació permanent dels docents, implica els subjectes i els seus contextos, i el primer que s'ha de clarificar és l'objecte, que ha

de ser la confluència, per una part, de l'avaluació centrada en els resultats i, per l'altra, de l'avaluació centrada en els processos (Iranzo, 2009).

En un primer moment es pot pensar avaluar la formació només de forma quantitativa, però estem parlant d'una activitat social i, segons la mateixa autora, es cometrien errors epistemològics, ideològics i metodològics. Des d'aquesta òptica, s'han d'utilitzar procediments complementaris (entrevistes, escales d'observació, diaris...). Tampoc no podem confondre l'avaluació amb control i amb una necessitat administrativa d'establir relacions de cost i benefici, però sense aportar informació sobre les millores per a la qualitat.

Partint d'aquestes premisses, l'avaluació dels programes de formació, com a programa social, demana una gran quota de interrelació entre avaluador i participant. L'estudi dels fets s'ha de dur a terme en l'escenari natural on passen i el punt de partida és l'estudi de les dades per arribar a les teories. En aquest sentit, els investigadors presents al camp són els principals instruments d'avaluació (Iranzo, 2009).

Aquesta tasca s'ha de caracteritzar per facilitar dades que possibilitin la presa de decisions, tenint en compte que els destinataris són tots els actors implicats i que l'objecte d'estudi és la realitat social en la qual intervenim. El coneixement que es genera ha d'anar encaminat a la millora de la pràctica, que ha de facilitar dades que possibilitin la presa de decisions fonamentades i que les teories que se'n derivin han de poder ser aplicades a altres programes.

En els processos avaluatius de la formació poden sorgir dificultats derivades de la influència del context; per això, l'energia, l'interès i la implicació dels professors pot influenciar els efectes de l'acció. Seguint la mateixa autora, les qüestions polítiques, culturals i laborals també poden ser elements que actuen entre el desig i la realitat, i també hem de contemplar que hi ha tota una seqüència des de les accions formatives fins a la influència en els aprenentatges dels alumnes.

L'avaluació ha de formar part d'un procés progressiu de millora de tota la institució educativa, fonamentat en la reflexió que els docents fan de la seva pròpia pràctica, en el treball col·laboratiu amb els companys i els administradors.

També s'ha de definir bé què s'ha d'avaluar, ja que un dels motius de l'esgotament, frustració i impotència i pèrdua d'energia per part dels docents és que els diferents estaments que convergeixen en la institució educativa (pares, mestres, inspecció...) no coincideixen en què és el que s'ha d'avaluar per portar a processos d'innovació.

En el marc de les organitzacions educatives, s'ha de tenir en compte quina és la percepció per part del professorat del procés d'avaluació de la seva formació, ja que se l'han de sentir seu i no com una imposició externa. "Les activitats avaluades són més

valorades pels professors. L'avaluació democràtica facilita l'apropiació per part dels professors dels processos de formació" (Marcelo, 1995:405).

Per saber quins han estat els resultats d'un programa a mitjà i llarg termini hem de constatar fins a quin punt els destinataris del programa han canviat les seves pràctiques i si els canvis són producte dels resultats o d'altres variables (Tejada i altres, 2007b). Per tant, s'han d'avaluar les metes aconseguides, previstes i no previstes, els canvis que es produeixen, els coneixements, les habilitats i les destreses, les actituds, la satisfacció i les expectatives i el grau de motivació dels participants.

S'ha d'avaluar la incidència d'aquesta formació, a partir de les actuacions dels participants (personal i professional) en els contextos de treball. Això vol dir la transferència del que s'ha après a la pràctica educativa a l'aula, els canvis significatius en l'actuació personal i professional dels destinataris i la millora d'actituds per a la innovació i el canvi metodològic.

Si entenem l'avaluació com un ampli coneixement dels processos, la seva utilitat estarà en funció que sigui capaç de recollir una gran quantitat de significats, experiències i sentits, de forma accessible a la gent que els ha construït.

Al definir l'avaluació de la formació com un procés, ens hem de plantejar que s'ha de planificar i elaborar un disseny el més adequat possible a la realitat que serà objecte d'aquesta avaluació. Aquest disseny ha de contemplar la finalitat, el moment, els objectius i les decisions a prendre. Tejada i altres (2007b) presenta set dimensions bàsiques de l'avaluació educativa, que responen a les decisions que l'avaluador ha de prendre de planificar i dissenyar el procés avaluatiu (què avaluar?, com avaluar?, quan avaluar?, qui avalua?, per què?, amb què? i en funció de què?).

Si partim de la dimensió de la finalitat i del moment, l'autor presenta una classificació que podem veure en la figura n. 15.

En el moment inicial se situa l'avaluació diagnòstica, que, per una part, aporta informació sobre les necessitats formatives, les característiques dels participants i les seves expectatives i, per una altra, sobre l'ajustament del programa a la proposta inicial. Una vegada s'està desenvolupant l'acció formativa, podem parlar d'avaluació formativa, que és el procés d'obtenir informació del seu progrés i de la possibilitat d'adaptació de la proposta d'activitats inicials.

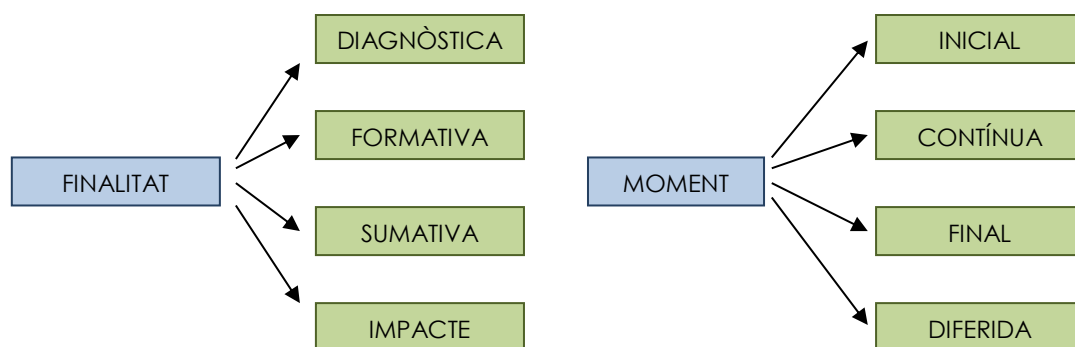
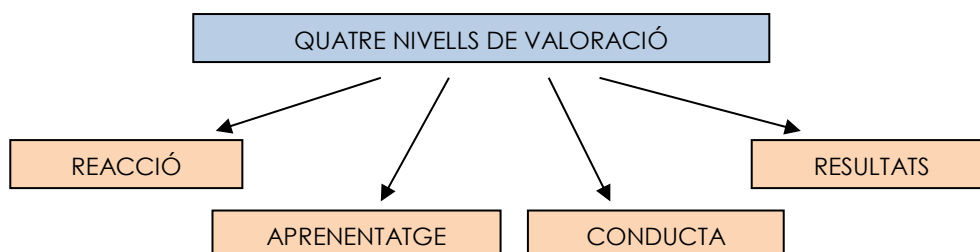


Figura n. 15: Nivells d'avaluació de la formació.
Font: Adaptació de Tejada (2007b)

Per últim, situats al final del procés de l'acció formativa, es realitza l'avaluació sumativa, que facilita informació sobre l'adequació del programa a les necessitats previstes i a l'avaluació de l'assoliment dels objectius per part dels participants. De forma diferida, s'ha de valorar els resultats a mitjà i llarg termini verificant els efectes que s'han produït en el context on es desenvolupa la formació i el canvi d'actituds, que ha propiciat la formació en els participants. Estaríem parlant de l'avaluació d'impacte.

Un altre model de classificació de nivell d'avaluació és el de Kirkpatrick, que als anys 60 va establir les bases de l'avaluació que han seguit la majoria de professionals de la formació, ja que d'una manera simplificada va estructurar els continguts de l'avaluació en quatre nivells bàsics. En la figura n. 16 podem veure l'estructura dels



quatre nivells d'avaluació.

Figura n. 16: Quatre nivells d'avaluació.
Font: Elaboració pròpia a partir de Kirkpatrick, i Kirkpatrick (1999).

En el primer nivell es pretén aconseguir informació sobre com reaccionen els destinataris de la formació davant del programa, és a dir, quin és el seu grau de satisfacció. Això ha de permetre, a partir de l'anàlisi de les reaccions, millorar la proposta pedagògica de l'acció formativa i veure si s'adequa a les expectatives generades en els participants.

En el segon nivell s'ha d'aconseguir informació sobre quin és el progrés dels participants en l'aprenentatge dels continguts del programa formatiu i, per tant, l'avaluació s'ha de centrar en l'assoliment dels objectius específics de l'acció formativa.

En el tercer nivell el que es vol esbrinar és si la conducta dels participants ha canviat en el desenvolupament de la seva tasca al lloc de treball com a resultat de l'acció formativa desenvolupada. Els canvis de comportament s'han d'avaluar per saber si s'han donat i, si no és el cas, per saber quins són els motius pels quals no s'han donat. S'ha de determinar si el participant en l'acció formativa actua de manera diferent de com ho feia abans de participar-hi, deixant però un marge de temps significatiu per tal que el canvi de conducta es pugui donar de forma progressiva.

El quart nivell fa referència a l'avaluació dels resultats i el que es pretén aconseguir és informació sobre si el canvi de conducta del participant en el lloc de treball, a mitjà i llarg termini, ha significat un canvi en les diferents àrees de la institució i a més si hi ha garanties del seu manteniment.

L'estructura i significat dels diferents nivells d'avaluació, encara que es puguin considerar simplistes en la seva terminologia, passen a una complexitat més elevada si pensem que l'activitat formativa pot realitzar-se simultàniament amb activitats al lloc de treball o bé amb activitats d'altres accions formatives (Gairín, 2010). En la taula n. 16 es poden observar els objectius d'avaluació que proposa el mateix autor citant Kirkpatrick.

Malgrat que, tal com hem dit, aquest model és el més seguit a l'hora d'avaluar per part dels professionals de la formació, també hi ha un cert consens sobre les seves limitacions: és excessivament simplista i unidimensional, és a dir, que estructura tot el procés d'avaluació a partir d'una única dimensió: els nivells d'avaluació (Pineda, 2011).

	DEFINICIÓ OPERATIVA	NIVELL	OBJECTIU A AVALUAR	
PLANIFICACIÓ DE LA FORMACIÓ	Grau de reacció, efecte dels participants davant de l'acció formativa.	REACCIÓ	Satisfacció del client.	PROCÉS DE L'AVALUACIÓ
	Canvis interns en la capacitat personal.	APRENTATGE	Les actituds han canviat, o els coneixements s'han incrementat, o les habilitats han augmentat.	
	Canvis en la conducta externa.	CONDUCTA	Si hi ha desig de canviar, si se sap el que s'ha de fer i com, si existeix un clima favorable i si hi ha recompenses pel canvi.	
	Resultats finals relacionats amb l'acció formativa.	RESULTATS	Increment de la producció i de la qualitat.	

Taula n. 16: Objectius de l'avaluació.
 Font: Kirkpatrick, citat per Gairín (2010)

Swanson (1996) considera que l'avaluació de la formació no s'ha de centrar a mesurar els quatre nivells clàssics, sinó a esbrinar les millores en les actuacions professionals produïdes per la formació i a crear un sistema d'avaluació PLS (performance, learning and satisfaction), que relaciona rendiment a partir dels resultats aconseguits tant de l'organització com a nivell individual dels participants, que diferencia l'aprenentatge en dues opcions, domini en informació i conceptes, i demostració de la capacitat tècnica en el lloc de treball, i parla de dos nivells de satisfacció, el dels participants i el dels patrocinadors de la formació.

El mateix autor diu que l'actuació professional implica avaluar els resultats a nivell individual i de l'organització, l'aprenentatge implica avaluar els continguts, referits als conceptes i a la demostració de les habilitats en el lloc de treball i la satisfacció implica avaluar com s'han sentit les persones que han participat directament en l'acció formativa.

Aquest sistema d'avaluació ens indica que cal fer una anàlisi prèvia a les necessitats de formació per a la millora de l'actuació en el lloc de treball per poder veure després els resultats obtinguts en les persones, els processos i en l'organització, establint una connexió entre els objectius previstos i els resultats obtinguts amb l'actuació.

El model d'avaluació que proposa Holton (1996) situa l'aprenentatge com a base per valorar si s'han assolit els resultats desitjats en una acció formativa. L'aplicació d'aquest aprenentatge al lloc de treball donarà una valoració del rendiment individual i els beneficis que per a l'organització haurà suposat aquest canvi. En la figura n. 17 podem observar l'esquema d'aquesta proposta.

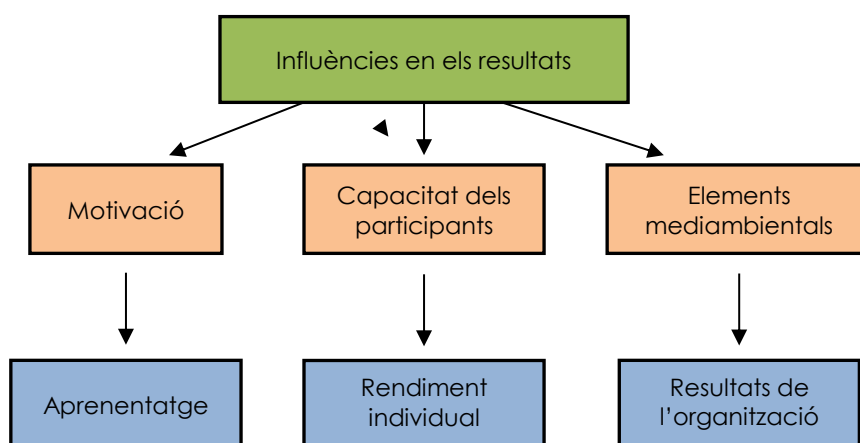


Figura n. 17: Model d'avaluació de Holton.
Font: Elaboració pròpia a partir de Holton (1996).

La primera diferència que hi ha entre aquest model i el dels quatre nivells de Kirkpatrick és l'absència de l'avaluació de la reacció. La segona, que parla de rendiment individual en lloc de conducta, i això implica, segons l'autor, un concepte més ampli i més apropiat per descriure els objectius de desenvolupament del departament de recursos humans. La tercera diferència entre els dos models és la inclusió d'influències en els resultats, per això tant a nivell individual com de l'organització s'han de tenir en compte la influència de la capacitat dels participants, la seva motivació i les influències ambientals.

També tenim el model que ens ofereixen Brinkerhoff i Montesino (1995), que s'estructura en quatre fases que poden ser avaluades: anàlisi de necessitats, disseny de la formació, realització de la formació i resultats de la formació.

Per últim, volem esmentar el model holístic d'avaluació (Pineda, 2002), que introdueix la valoració dels aspectes pedagògics de la formació, cosa que no es menciona en el model dels quatre nivells de Kirkpatrick i, per tant, va més enllà en les seves intencions.

Aquest model intenta reunir els punts clau del procés d'avaluació oferint una visió integral a partir de diferents objectes o nivells d'avaluació. En la figura n. 18 es presenten els nivells d'anàlisi:

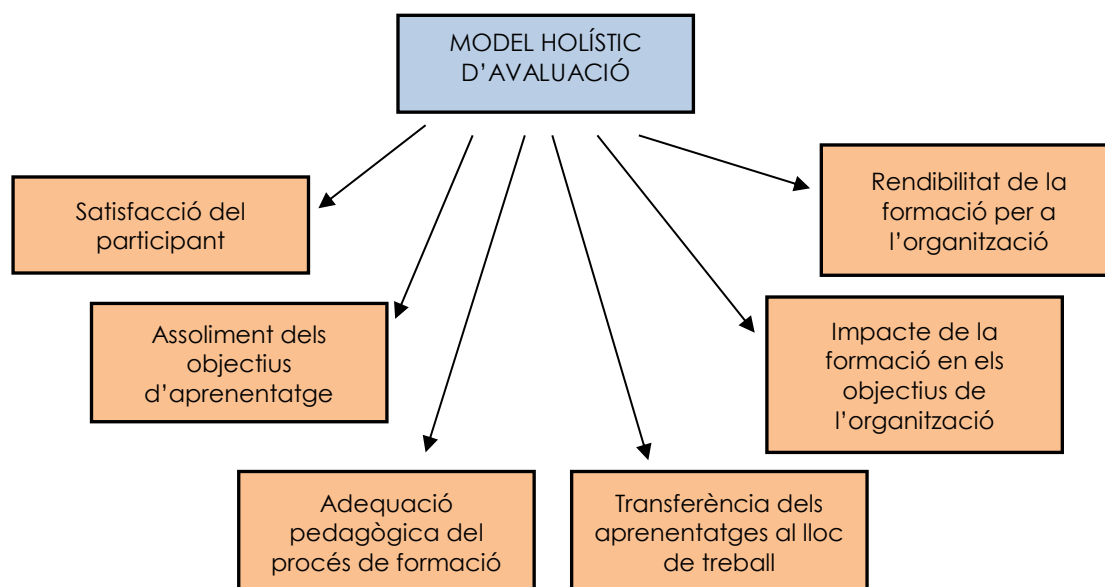


Figura n. 18: Model holístic d'avaluació.

Font: Elaboració pròpia a partir de Pineda (2002).

Aquest model presenta una proposta més global, ja que, a part dels resultats vol avaluar els processos que es donen en el disseny i la implementació, però també té el

mateix problema que el dels quatre nivells de Kirkpatrick, ja que hi manquen les connexions entre un nivell i l'altre.

Si observem els diferents models presentats, ens trobem que la transferència és un dels elements que es va repetint en cadascun d'ells, s'associa a la conducta en el model dels quatre nivells de Kirkpatrick, també el podem relacionar amb l'actuació professional del model de Sawson, el rendiment individual en el model de Holton, amb els resultats del model de Brinkerhoff i amb la transferència en el model de Pineda.

Per tot això podem parlar de la importància de la transferència, com a finalitat última de la formació contínua, ja que implica l'aplicació en el context laboral dels coneixements, destreses, habilitats i actituds apreses en el context formatiu (Llorens i Grau, 2004).

Si traslladem aquests models de formació a l'àmbit educatiu, la nostra experiència professional posa de manifest que en la modalitat de formació en centre, que en l'actualitat és la que més predomina en la formació permanent dels docents, podem trobar en més o menys grau alguns dels processos d'avaluació descrits anteriorment.

En la fase inicial de detecció de les necessitats es dona un procés d'avaluació per determinar com està la situació inicial abans d'iniciar les accions formatives.

Durant el procés de realització de l'acció formativa també podem observar que es realitzen accions per adequar la proposta pedagògica a les característiques dels docents participants i per ajustar-la a les expectatives generades en la fase inicial, ja que el formador o assessor fomenta situacions comunicatives de reflexió i valoració que li faciliten informació i li permeten reconduir el procés si s'escau.

L'exigència per part de l'administració educativa d'elaborar un producte final en format memòria, tal com hem vist en l'apartat de gestió del Pla de Formació de centre, pot suggerir la idea de la necessitat de tenir evidències per part del formador/assessor dels aprenentatges assolits per part dels participants, però creiem que això no implica que es pugui parlar d'avaluació sobre l'adquisició de competències per part dels participants.

En referència a l'avaluació de la transferència que pugui derivar en la millora de les pràctiques a l'aula i en l'avaluació de l'impacte que ens faciliti evidències de la millora dels resultats acadèmics dels alumnes i per extensió en la millora de la institució, el Pla de Formació de centre ha d'especificar quins són els indicadors i els instruments de recollida d'informació per poder fer una valoració de l'assoliment dels objectius que hi figuren.

Podem parlar de la valoració del grau de satisfacció que tenen els participants, ja que, a l'acabar les accions formatives, tenen l'oportunitat de valorar-les, generalment en un formulari, i de mostrar si s'han complert les seves expectatives inicials.

Iranzo (2012) manifesta que, com que l'activitat formativa està molt influenciada pel context, s'han de tenir en compte factors de tipus personal i social que intervenen entre els desitjos i la realitat, i com que la finalitat de les accions formatives és influir en els aprenentatges dels alumnes, el camí que va des dels contextos de formació fins al seu aprenentatge és llarg i difícil i, per tant, la seva mesura presenta dificultats de tipus tècnic.

Si considerem el contingut del programa de formació com una innovació curricular, la seva avaluació implica cercar informació sobre els següents aspectes (Fullan, 1992):

- Els components de la innovació.
- Els factors que han afectat la implementació.
- L'estat del canvi a la pràctica (ús de la innovació).
- Influència en l'aprenentatge dels alumnes.

Iranzo (2012) parla del model CBAM. (Concerns Based Adoption Model) com a eina per avaluar els nivells d'ús de la innovació i com a estratègia facilitadora del desenvolupament i el canvi en els centres educatius. Aquest model dóna resposta a la dimensió personal del canvi recollint les preocupacions (concerns based) i demandes dels professors, concep el centre com a unitat bàsica de millora i la capacitació del professorat com a "empowerment".

Nosaltres creiem que aquests models d'avaluació es poden complementar els uns amb els altres, ja que tots assenyalen unes actuacions situades "abans, durant i després" de les accions formatives i que seran la base de l'estructura del nostre estudi, però el model clàssic de Kirkpatrick, per la seva senzillesa, és el que nosaltres hem agafat com a referent per a l'anàlisi dels casos estudiats.

3.2. La transferència de la formació

En la literatura sobre l'avaluació de la formació trobem diferents definicions del concepte de transferència, i el denominador comú que tenen totes elles és que parlen d'aplicabilitat i, per tant, es centren en la conducta dels participants en les accions formatives quan estan en el seu lloc de treball.

Podem definir la transferència de la formació com "l'aplicació eficaç i continuada de les habilitats i els coneixements obtinguts al formar-se pel lloc de treball del qui rep la formació" (Garavaglia, 1998:3).

Quan parlem d'aplicabilitat al lloc de treball, el mateix autor presenta els següents principis fonamentals:

- Semblança entre les tasques: Com més semblants siguin les tasques que es realitzin durant el procés de formació amb les que han de desenvolupar en el lloc de treball, més eficaç serà la transferència.
- Semblança estímul resposta: Si la tasca que ha de realitzar el participant en el seu lloc de treball respon a un estímul que ha rebut a la formació, és molt més fàcil que es doni una transferència positiva.
- Temps entre tasques: Com més temps passi entre la formació i la seva aplicació, més dèbil serà la seva transferència.
- Domini i pràctica: Una comprensió cognoscitiva més elevada i més pràctica durant la formació portarà a una millor transferència al lloc de treball.
- Orientació: Com més orientació rebi el participant per part del formador/assessor en el seu lloc de treball, més augmentaran les possibilitats de transferència.

També podem parlar d'una divisió quant al concepte de transferència: per una part, de transferència cognoscitiva o distant, referida als coneixements apresos en l'acció formativa que són declaratius, que fan referència a principis teòrics, a la informació general o bé a habilitats no específiques i, per l'altra, de transferència propera, referida a les habilitats i coneixements apresos en les mateixes circumstàncies en què es trobaran en la seva aplicabilitat al lloc de treball (Ballesteros i Saa, 2010).

La diferència entre la transferència propera i la transferència distant és el temps que tardarà a augmentar el rendiment del qui rep la formació. Garavaglia (1998) cita Rakow quan diu que en la transferència propera es pot observar que la corba d'aprenentatge dels continguts referits a les habilitats augmenta de forma notable; en canvi, la corba d'aprenentatge de continguts de tipus conceptual augmenta de forma més lenta i al final s'aplanen totes dues. Per contra, en la transferència diferida s'observa que la corba d'aprenentatge de coneixements augmenta molt ràpidament fins a arribar a una massa crítica de coneixements, que és el punt on augmentarà la capacitat per aplicar-los en el lloc de treball.

El mateix autor diu que quan els participants en una acció formativa aprenen un contingut que implica una transferència propera, és més fàcil garantir la seva aplicabilitat, ja que són passos específics que s'han de seguir i porten a una conducta observable. Un exemple d'aquesta transferència en les institucions educatives seria quan es realitza una formació en centre de caràcter tècnic, com podria ser la formació en pissarres digitals dins de les TAC¹³. El formador pot indicar als participants què es pot esperar del seu aprenentatge i anar comprovant com aprenen durant tot el procés de formació, i es pot avaluar amb més facilitat tant els aprenentatges realitzats com la seva aplicabilitat a l'aula.

Quan el participant aprèn coneixements que haurà d'aplicar en un context de treball diferent del que va afrontar a la formació, parlem de transferència diferida, que té la característica de la flexibilitat, ja que la formació garanteix al participant poder aplicar els coneixements, habilitats i actituds en situacions canviants que es donin en el lloc de treball.

També podem afirmar que la transferència porta implícits dos processos: la generalització dels aprenentatges al lloc de treball i el seu manteniment en el temps. Baldwin i Ford, (1988) diuen que la transferència de la formació suposa la generalització i el manteniment dels coneixements i habilitats apresos en la formació al lloc de treball, aspecte que es pot observar analitzant que el comportament sigui l'apropiat. La transferència requereix que el participant mostri el seu comportament après en la formació en resposta a contextos, persones i situacions que no són exactament iguals als de l'acció formativa. Aquest procés s'anomena generalització.

Tot procés de formació ha de portar implícit el fet de prendre en consideració una dimensió organitzativa. No podem saber si una determinada activitat formativa ha estat transferida en el lloc de treball sense analitzar també l'entorn organitzatiu on els coneixements adquirits s'haurien d'aplicar. En la figura n. 19 podem veure el model del procés de transferència de la formació que estableixen Baldwin i Ford (1998).

¹³ Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement

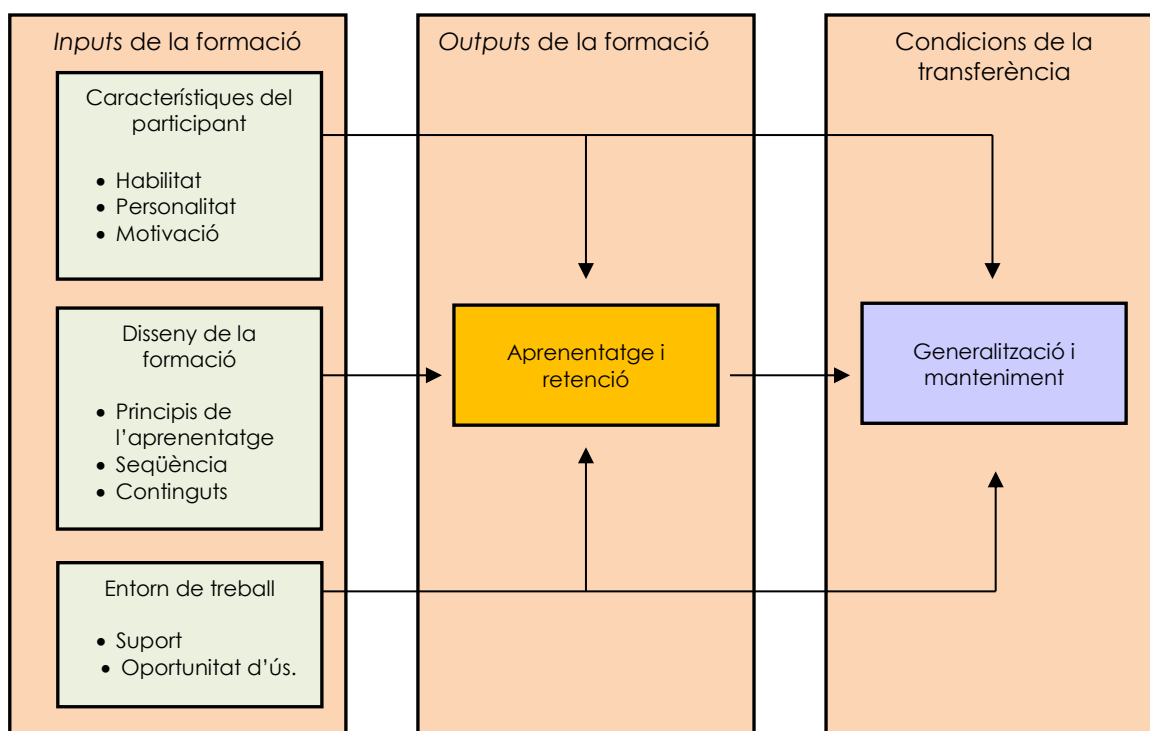


Figura n. 19: Model del procés de transferència de la formació.

Font: Baldwin i Ford (1988:65)

Segons aquest model podem observar que hi ha diferents aspectes que incideixen en la transferència de la formació i són de tipus individual i organitzatiu. Per una part, tenim els *inputs* que fan referència a les característiques del participant, els aspectes relacionats amb el disseny, i uns altres aspectes que estan fora de l'àmbit formatiu però que tenen molta incidència a l'estar relacionats amb l'entorn, com són els suports i les condicions d'aplicabilitat de la formació que s'ha rebut. Per l'altra, els *outputs* de la formació, l'aprenentatge i la retenció afecten el procés de transferència relacionats amb les característiques del participant i l'entorn de treball de forma directa i indirecta.

Segons Sofo (2007) el focus d'atenció de l'avaluació de la transferència és el mateix individu que ha participat en l'acció formativa i és el canvi de conducta que aquest mostra en el seu lloc de treball el que defineix si hi ha hagut transferència de la formació. En la figura n. 20 podem observar que la millora individual és el pas intermediari entre l'aprenentatge que es genera com a conseqüència de l'acció formativa i la millora de l'organització i el seu desenvolupament.

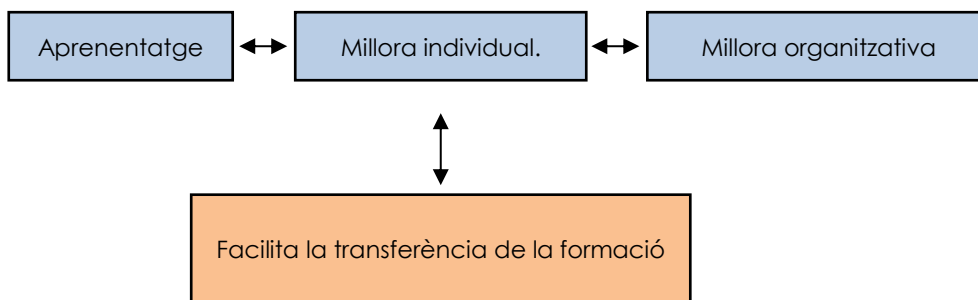


Figura n. 20: Focus d'atenció de l'avaluació.
 Font: Elaboració pròpia a partir de Sofo (2007).

Per tant, per tal que es doni un canvi de conducta en el participant, en l'acció formativa s'han de donar una sèrie de condicions que l'influeixen. Kirkpatrick (1999) diu que la persona ha de tenir una actitud positiva envers el canvi, és a dir, ha d'estar motivada, també ha de tenir clar què és el que ha de fer i com ho ha de fer en el lloc de treball i tenir assolits els continguts d'aprenentatge que s'han ensenyant durant el procés formatiu, el clima de treball on desenvoluparà la seva tasca ha de ser adequat per tal que es pugui transferir l'aprenentatge i, per últim, la persona ha de tenir un cert reconeixement pel fet d'haver canviat la seva conducta en el lloc de treball.

3.2.1. Factors que afecten la transferència

Els investigadors han detectat diferents factors que influeixen en els processos de transferència i que poden ser determinants per a l'eficàcia de les accions formatives realitzades. Noe (1986), Garavaglia (1995), Holton, (1996), Baldwin i Ford (1998), Cheng i Ho (2001), Llorens i Grau (2004), Ballesteros i Saa (2010), Gairín (2010, 2012), entre altres, parlen d'aquests factors que s'han de contemplar en les organitzacions quan es desenvolupen les accions formatives i que poden facilitar o obstaculitzar la transferència dels coneixements, habilitats i actituds apresos en el procés d'aprenentatge. Nosaltres en destaquem tres categories: els que fan referència a l'entorn de treball del participant, els que fan referència al disseny de l'acció formativa i, per últim, els referents al mateix participant, i que podem veure en la taula n. 17.

FACTORS	ELEMENTS	SITUACIONS EN ELS CENTRES EDUCATIUS
ENTORN DE TREBALL	Cultura avaluativa	Definició clara de la visió i missió
	Preparació prèvia	Anàlisi reflexiva i avaluació de la pràctica diària
	Disponibilitat de recursos	Informació i accés als recursos
	Oportunitat d'aplicació de la	Creació d'oportunitats per part

	formació	dels directius
	Suport dels directius	Fixació d'objectius i seguiment del procés de transferència
	Nivell de resistència del grup de treball	Complicitat del grup en el procés de transferència
PARTICIPANT	Competència	Detecció de lideratge i talent
	Personalitat	
	Motivació	Autoeficàcia
DISSENY	Principis d'aprenentatge	Anàlisi de situacions reals de pràctiques educatives
	Continguts	Proposta que inclogui la resolució de tasques semblants a les del treball a l'aula

Taula n. 17: Resum dels factors que afecten la transferència.

Font: Elaboració pròpia a partir de Garavaglia (1995).

– Entorn de treball

El primer factor a tenir en compte és la influència que exerceix l'entorn de treball on es desenvolupa el procés formatiu. En el cas de les institucions educatives, el paper a desenvolupar pel responsable del Pla de Formació de Centre o bé pel director/a és un element clau en funció del suport que pugui aportar en la fixació d'objectius als mestres que han participat en l'acció formativa de cara a l'aplicació del que han après i que facin el seguiment de la seva transferència a l'aula.

Noe (1986) parla també, com a element a tenir en compte dins de l'entorn de treball, de la percepció que tenen els participants abans d'assistir al programa de formació. Si perceben que tindran oportunitats i les condicions són les adequades per poder aplicar el que aprendran en el programa, la seva motivació serà molt més gran i això afectarà la seva posterior transferència al lloc de treball.

Un altre element a tenir en compte és el nivell de resistència que ofereix el grup humà en què està ubicat el participant. En els centres educatius, el suport i la complicitat dels companys de cicle o de departament cap als processos d'aplicabilitat dels aprenentatges duts a terme en el procés de formació poden contribuir de forma favorable a la seva aplicació a l'aula.

Llorens i Grau (2004) anomenen com a element la preparació prèvia a la formació a partir d'una sèrie d'intervencions que preparen el participant per a la formació. En els centres educatius algunes d'aquestes accions podrien tenir relació amb l'anàlisi reflexiva que es fa en processos d'avaluació sobre diferents pràctiques educatives que poden generar una necessitat explícita de formació.

Un altre element important dins el marc de la influència de l'entorn és el que fa referència a la disponibilitat de recursos. La informació que pugui tenir el participant en el procés formatiu sobre el temps, les eines i els recursos que tindrà a la seva disposició per aplicar els aprenentatges realitzats, influirà en la seva motivació de transferir (Ballesteros i Saa, 2010). En els centres educatius la presència de recursos tecnològics dins de l'aula pot facilitar la transferència d'una formació realitzada sobre noves tecnologies i la seva aplicació a l'aula.

Noe (1996) assenyala un element que fa referència a les oportunitats que l'entorn de treball facilitarà al participant per poder aplicar el que ha après en la formació com a base d'una alta transferència. Per exemple, la posada en marxa per part de l'equip directiu d'un programa de mediació escolar pot facilitar la transferència de la formació rebuda dels professors participants en una acció formativa sobre convivència.

Per últim, un element important dins de la influència de l'entorn fa referència a la influència de la cultura organitzativa de la institució. Un centre educatiu que tingui com a missió la millora de la qualitat de l'aprenentatge dels seus alumnes tindrà moltes possibilitats de crear estructures que facilitin la transferència de la formació. Dins de la cultura organitzativa, podem incloure el clima de transferència. Llorens i Grau (2004) citen a Luthans i Kreitner per situar dos components principals del clima de transferència: claus situacionals i conseqüències. Les claus situacionals fan referència al recordatori als participants de les finalitats dels processos de formació, les influències que poden exercir els directius i els companys i la descripció de l'estructura del lloc de treball. En les institucions educatives aquestes claus les pot fer presents el responsable de formació del centre o el formador, però en el protocol del Pla de Formació s'hi haurien d'incloure. Les conseqüències fan referència al *feedback* positiu i negatiu que es pot donar en funció del clima de transferència. Els directius del centre poden exercir aquesta funció de comunicació.

– Participants

Les habilitats i les competències dels participants en l'acció formativa han de ser la base per a una influència eficaç per a la transferència de la formació (Noe, 1986).

També llur personalitat pot tenir molta influència en processos de transferència de la formació, ja que les seves relacions amb els companys de treball i la seva capacitat de superació i de millora són elements a tenir en compte.

En els centres educatius els directius han de detectar la capacitat de lideratge i el talent dels professors per tal que liderin els grups de treball en els processos de transferència.

Hi ha un altre element molt important que influeix en el procés de transferència de la formació i és el motivacional. Els estímuls que rep el participant abans de començar la formació, l'obligació o no de participar-hi, la potencialitat del programa, el concepte de si mateix, la percepció que en té sobre els incentius que li proporcionarà el programa i la seva implicació envers la visió i la missió de l'organització poden augmentar la seva motivació.

Llorens i Grau (2004) citen Bandura quan manifesten que el principal element que intervé en la motivació prèvia a la participació en els programes de formació és l'autoeficàcia o creença en la pròpia capacitat per utilitzar amb èxit el contingut de la formació. Per tant, el formador ha d'intervenir abans, durant i després de la formació per augmentar la percepció d'autoeficàcia dels participants, utilitzant la persuasió verbal, proporcionant les oportunitats per desenvolupar les tasques de formació i proporcionant un *feedback* positiu.

En els centres educatius la motivació dels participants estarà relacionada amb la persona que assumeixi el lideratge de l'execució del Pla de Formació, ja que en un treball en cooperació amb el formador pot establir un clima motivacional que apropi el clima de transferència ideal.

– Disseny de la formació

El tercer factor que influeix en els processos de transferència fa referència al disseny de l'acció formativa, i per tant els principis de l'aprenentatge que estiguin implícitament inclosos en el disseny de l'acció formativa seran elements clau en el procés de transferència de la formació (Baldwin i Ford, 1988).

Sobre els continguts, com que la simple retenció dels coneixements quan s'acaba la formació no és un predictor de la seva generalització i manteniment, s'han d'activar els processos metacognitius, és a dir, de presa de consciència dels aprenentatges assolits i que es mostren amb les habilitats dels participants per abstraure regles generals de la formació que permet que puguin identificar situacions al lloc de treball similars a les de la formació, recordar les regles adequades de la formació que es

poden aplicar i donar la resposta adequada en situació de transferència (Kraiger, citat per Llorens i Grau 2004).

Aquesta situació es podria donar en els centres educatius quan el formador inicia l'acció formativa partint de l'anàlisi de les tasques que estan realitzant els participants en el lloc de treball i de la proposta de realització de tasques que incloguin la resolució de situacions similars a les que es plantegen els professors en la seva activitat diària.

Un factor que volem afegir a la classificació presentada, és la importància que té pel docents la seva percepció sobre la millora dels aprenentatges dels seus alumnes com a conseqüència d'haver canviat la seva forma d'actuació a l'aula. Marcelo (1995) cita a Guskey quan diu que moltes vegades els docents modifiquen la seva conducta sense tenir clar que el que estan fent hagi de repercutir en de forma positiva en els seus alumnes, per tant si el professor té evidències que es produeix un canvi de millora en aquest l'aprenentatge, el procés de transferència és més fàcil d'assegurar.

Marcelo (2009:13-14) cita a Clarke i Hollinsworth dient que els processos de canvi es donen per la relació que hi ha entre els processos d'aplicació i de reflexió a quatre nivells:

- *Dominis personals del docent: coneixements, creences i actituds.*
- *Les pràctiques d'ensenyança.*
- *Les conseqüències en l'aprenentatge dels estudiants.*
- *Fonts d'estímul i informacions externes.*

3.2.2. Generalització i manteniment de la transferència

La millor manera per garantir la transferència de la formació al lloc de treball és que les institucions tinguin un protocol de seguiment i de manteniment de la transferència (Garavaglia, 1998). Segons diu l'autor, fins a un 80% de la variació de la conducta post formativa és a causa d'un sistema de manteniment. Si aquest no existeix, les barreres davant de la transferència poden portar el fracàs dels objectius de la formació.

Podem trobar barreres organitzacionals que són les que delimitaran si el sistema de l'organització i les persones que el componen estan preparats per donar tot el suport al participant en el moment de l'aplicabilitat al lloc de treball dels coneixements, habilitats i actituds apresos en l'acció formativa.

Transferir els aprenentatges al lloc de treball implica un canvi de conducta en els participants i, per tant, també és lògic que impliqui l'existència d'incentius. Quan parlem de recompenses, parlem de les intrínseques, sentiments interns de satisfacció

que es donen quan s'aplica el canvi de cultura, i les extrínseques, que inclouen diverses formes de suport i reconeixement i també la presa d'una sèrie de decisions per part de l'organització del centre, que avalin la importància del canvi que s'ha donat. Gairín (2010:37) diu: "Si la formació pretén generar una realitat diferent, és lògic que trobi resistència al canvi davant la modificació de l'equilibri existent. Promoure i establir una nova conducta exigeix establir incentius que reforcin les noves manifestacions conductuals mitjançant motivacions extrínseques."

L'anàlisi de la incidència de la formació que es realitza als centres educatius és un tema poc explorat, malgrat les expectatives de canvi que generen els plans de formació. Un dels sentiments predominants en el professorat és la incertesa sobre la influència que la formació permanent exerceix en el seu alumnat. La complexitat de mesurar els resultats de l'aprenentatge, juntament amb altres influències que rep l'alumne (família, amics i societat) fa que l'avaluació que fa el professorat del seu impacte sobre l'alumnat sigui incerta (Iranzo, 2009).

Gairín (2010) cita Fernández Lafuente quan manifesta que hi pot haver barreres a la transferència de la formació si es dóna una manca de mitjans per posar en pràctica les habilitats adquirides, si les exigències del treball diari ens fan perdre de vista la necessitat del canvi de conducta, si es dóna la poca identificació del treballador amb la raó de la seva formació, si la cultura organitzativa i la pressió grupal no assumeixen nous plantejaments innovadors, si hi ha carència de reforç en el lloc de treball o si es té la percepció que les noves competències no són aplicables.

Si ens situem en un centre educatiu, la seva organització hauria de tenir com a prioritat aconseguir el compromís efectiu del professorat de cara a fer-se seves les finalitats educatives del centre. S'hauria de fomentar una més gran participació en les reunions internes i una millora de les condicions laborals del professorat a través d'augmentar la capacitat de negociació.

També s'ha de contemplar la possibilitat de trobar barreres a la transferència que tenen a veure amb els aprenentatges que s'han assolit en l'acció formativa. El seu disseny ha d'anar encaminat a la millora del rendiment en el lloc de treball a través de la millora personal del participant i de l'assoliment dels objectius de l'organització. En els centres educatius els professors que participen en les accions formatives han d'anhelar, per una banda, assolir una millor qualitat de la seva tasca professional, però sense oblidar que aquesta millora ha de contribuir a la millora de la qualitat del centre.

Per últim, podem parlar de barreres a la transferència de tipus personal i hem de parlar de la capacitació per assolir els nous coneixements, les habilitats i les actituds del participant en les accions formatives i la predisposició i la voluntat de transferir-les al

seu lloc de treball. En els centres educatius podem trobar moltes resistències al canvi de conducta professional, sigui per falta de preparació del professorat o per una manca de seguretat que pot portar implícita la innovació. Això implica que es doni "valor" a la pràctica educativa que s'ha fet sempre i, per tant, el que s'ha après a la formació és considerat pel professorat com a tasques secundàries o perifèriques de l'activitat diària.

Per poder garantir la transferència de la formació s'han d'implicar en aquest procés tots els "agents" que han participat en el procés, el formador, el responsable del Pla de Formació i el participant. Les actuacions que poden realitzar aquestes persones es poden situar abans, durant i després de l'acció formativa. Per exposar aquestes accions a realitzar es seguirà el model de Broad i Newstrom (1992) que podem veure en la taula n. 18.

L'actuació dels "agents" de la proposta formativa abans d'iniciar-la, la podem traslladar als processos de gestió de la formació que es generen en els centres educatius i que podríem situar en les fases d'anàlisi de necessitats i de planificació que ja s'han tractat en un altre apartat.

A partir d'una primera demanda facilitada pels equips directius o bé per la informació prèvia facilitada pels mateixos participants, en un model de formació que sigui proper a la facilitació i col·laboració, s'ha de realitzar una anàlisi d'aquesta demanda amb els protagonistes, és a dir, una concreció participativa de les necessitats (Iranzo, 2012).

Com més implicació conjunta del participant, del formador i del responsable del programa de formació, més possibilitats hi ha que aquesta sigui transferida a la pràctica educativa a l'aula. En aquest procés compartit esdevé un element clau la capacitat d'intercanviar la informació que es genera per tal que tothom tingui clara quina és la seva aportació a les finalitats de millora de l'organització.

AGENTS	ABANS QUE COMENCI LA FORMACIÓ	DURANT LA FORMACIÓ	DESPRÉS DE LA FORMACIÓ
-El responsable del Pla de Formació del centre.	-Tenir coneixement del problema a solucionar. -Incloure els seus companys en l'estudi de necessitats.	-Fer el seguiment del desenvolupament de l'acció formativa. -Facilitar l'aplicació de tasques en el lloc de treball. -Planificar accions que possibilitin als participants la transferència dels aprenentatges assolits a l'acabar l'acció formativa.	-Estimular la posada en pràctica dels aprenentatges assolits en la formació. -Establir protocols de seguiment dels processos d'aplicació dels aprenentatges assolits en la formació. -Crear xarxes de treball per tal que el participant intercanviï idees i reflexions amb els seus companys. -Recollir evidències de les tasques realitzades per tal de procedir a avaluar la transferència de la formació rebuda.

<p>-El formador.</p>	<p>-Realitzar una avaluació inicial per saber els coneixements previs dels participants. -Col·laborar amb els participants en la planificació i disseny de l'acció formativa.</p>	<p>-Recordar els objectius orientats cap a l'aplicació al lloc de treball dels continguts treballats. -Presentar exemples d'activitats en diferents contextos, per tal de facilitar la comprensió dels participants. -Proposar la realització de tasques molt semblants a les que es realitzen en el lloc de treball. -Informar al participant dels progressos que va assolint durant el procés formatiu.</p>	<p>-Donar suport al participant en el mateix lloc de treball en el procés de transferència dels continguts apresos. -Fer el seguiment de la transferència, recollint evidències en el lloc de treball del participant. -Realitzar sessions de formació per tal d'ajustar els continguts treballats als imprevistos sorgits en el lloc de treball.</p>
<p>-Els participants.</p>	<p>-Tenir el convenciment que la formació li ha de significar una millora en el seu lloc de treball. -Conèixer prèviament què és el que aprendrà i què és el que s'espera d'ell en la seva tasca professional. -Participar en les tasques de planificació i disseny de l'acció formativa.</p>	<p>-Establir un pla d'acció que li permeti poder transferir els continguts treballats a la seva tasca diària. -Crear complicitats amb els seus companys per compartir propostes de transferència. -Identificar possibles barreres a la transferència que poden dificultar l'aplicació dels aprenentatges assolits al seu lloc de treball.</p>	<p>-Redactar una memòria sobre l'aprenentatge realitzat a l'acció formativa i les possibilitats d'aplicació al lloc de treball. -Comprovar que el canvi de conducta en la seva activitat en el lloc de treball millora les actuacions anteriors. -Reflexionar conjuntament amb els seus companys sobre la transferència dels continguts apresos en l'acció formativa.</p>

Taula n. 18: Accions per garantir la transferència de la formació.
 Font: Elaboració pròpia a partir de Broad i Newstrom (1992).

Una vegada es tenen localitzats els factors que actuen en una situació problemàtica que demanda millores i tenint en compte les posicions individuals i grupals de partida, la mateixa autora diu que s'han d'establir uns eixos de canvi com un exercici de prioritjació i de formulació d'hipòtesis de treball per integrar la possibilitat de millora.

Una proposta interessant que algunes organitzacions desenvolupen és la de establir el compromís que implica participar en una acció formativa, a partir de la signatura d'un contracte entre el participant i el director del centre educatiu, doncs si això va acompanyat de tota l'estratègia prèvia a l'acció formativa que hem exposat, podria significar una disminució en les desercions que es poden donar una vegada iniciada l'acció formativa per no veure satisfetes les expectatives inicials, per manca de motivació o per cansament.

Durant el procés formatiu tant el responsable del Pla de Formació com el formador i el participant han de tenir clara la dimensió estratègica que implica la visió del que aportaran els aprenentatges adquirits per a la millora professional del professor

participant i alhora la influència que el canvi de conducta d'aquest tindrà en la pràctica a l'aula, influint en la millora dels aprenentatges dels alumnes i en la millora de la qualitat del centre.

Cada agent ha de desenvolupar les accions de la seva responsabilitat en funció del projecte comú que progressa amb la mirada posada en la seva globalitat. En aquesta fase de projecció s'ha d'estar atent a com es desenvolupa el que es va planificar i com es construeix el coneixement. Iranzo (2012) cita Essomba dient que una innovació que és capaç d'obrir-se a l'entorn aprofita les oportunitats que aquest li ofereix, combat les amenaces i disposa de més garanties de consolidació.

Les estratègies que s'especifiquen en l'apartat de després de la formació tenen molt a veure amb el lideratge que poden exercir, tant el responsable del Pla de Formació com el formador. Si el centre educatiu disposa d'un protocol de seguiment de la formació i de manteniment de la transferència d'aquesta i les persones responsables d'aplicar-lo es mostren diligents, hi ha una probabilitat més alta que hi hagi canvis de conducta en els professors que han participat en el programa formatiu i que aquests es mantinguin en el temps.

En el context actual les dificultats econòmiques que impliquen reducció de despeses en molts àmbits i també en l'àmbit educatiu, el seguiment del formador amb un presència al centre una vegada acabada l'acció formativa és molt difícil que es pugui donar, per tant aquest rol de lideratge del seguiment del que passa després de l'acció formativa, l'ha d'assumir el responsable del Pla de Formació de Centre.

La dimensió temporal de la transferència permet distingir entre la seva iniciació i el manteniment. La primera fa referència al moment en què el participant inicia l'aplicació del que ha après al seu lloc de treball, i la segona fa referència al grau en què l'individu persisteix en aquesta aplicació (transferència immediata i transferència a llarg termini) (Ballesteros i Saa, 2010).

Szulanski (2000) diu que quan hi ha la necessitat de millorar els coneixements, les habilitats i les actituds dels membres d'una organització es produeix la decisió d'iniciar la transferència i a partir d'aquesta els nous coneixements, habilitats i actituds comencen a ser utilitzats en el context de treball fins que s'aconsegueix un ús habitual de tot el que s'ha transmès.

Des que el participant rep els primers coneixements en la formació fins que els interioritza i els aplica hi ha diferents etapes a assolir, que podem anomenar distància de la transferència i que podem veure esquematitzada en la figura n. 21.

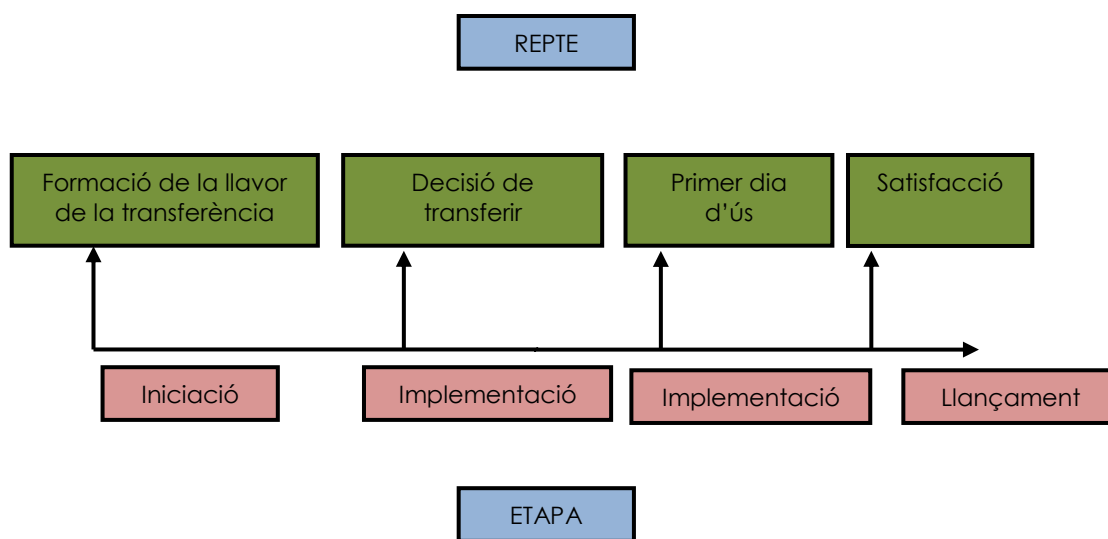


Figura n. 21: Procés de transferència del coneixement.

Font: Szulanski (2000:13)

3.2.3. Avaluació de la transferència

Segons Pineda (2002:266), avaluar la transferència és:

“Detectar si les competències adquirides en la formació s'apliquen en el lloc de treball i si es mantenen al llarg del temps.”

Partint de la base que ja hem exposat en què consisteix la transferència de la formació, hem de fer-nos la pregunta de fins a quin punt els aprenentatges assolits en les accions formatives són d'utilitat per millorar l'activitat del participant en el seu lloc de treball, el seu desenvolupament professional i el desenvolupament de l'organització (Tejada, 2007a).

Per donar resposta a aquesta pregunta ho podem fer des de dos nivells d'anàlisi: el dels participants en l'acció formativa amb la idea de verificar el canvi de conducta que s'ha produït en les seves pràctiques professionals (transferència) i el de l'organització d'acord amb la influència que la formació haurà tingut per millorar-la (impacte). El mateix autor diu que l'avaluació de l'impacte serà un element clau per programar noves accions formatives o fins i tot pot ser un factor de detecció de necessitats o d'avaluació diagnòstica.

L'objecte principal de l'avaluació de la transferència és mesurar l'aplicació dels aprenentatges adquirits al lloc de treball, i això implica mesurar el canvi de conducta

professional del participant en les accions formatives, però com diu Kirkpatrick (2005) això és molt complicat perquè implica establir relacions de causa-efecte, i els canvis de conducta del participant en la formació en el seu lloc de treball poden estar influïts per elements externs que ni tinguin a veure amb l'acció formativa. Malgrat això, les organitzacions poden considerar com a indicador principal de l'avaluació de la transferència quins canvis han ocasionat els aprenentatges adquirits en la conducta del participant i en el seu rendiment en el lloc de treball tot assumint la manca de certesa absoluta sobre quines són les veritables raons que originen els canvis (Pineda, 2011).

Avaluar la transferència no és una pràctica gaire estesa en les organitzacions i menys en els centres escolars, ja que no es té el suficient coneixement o manquen estímuls i mitjans per incloure en tots els casos una avaluació de la transferència de la formació. Garavaglia (1998) diu que el factor de la transferència només es mesura en un 15%.

A continuació presentem la justificació de l'avaluació de la transferència, els agents que hi intervenen i el desenvolupament del procés.

– Justificació

La raó més potent que permet justificar l'avaluació de la transferència és que és una de les millors maneres de demostrar el valor de la formació. Pineda (2011:17) diu que l'avaluació de la transferència “significa comprovar l'ús efectiu i regular, en l'àmbit professional o personal, dels coneixements, les habilitats i les actituds apresos amb la formació per tal de demostrar la contribució de la formació a la millora del rendiment en el lloc de treball.” Per tant, podríem afirmar que l'objectiu principal de l'avaluació de la transferència és comprovar l'eficàcia de la formació i l'estat de la innovació.

Per fer-ho es pot partir de la comprovació de l'adequació del programa de formació, mesurant la transferència i observant si aquest dona resposta als objectius que s'havien plantejat prèviament. L'avaluació de la transferència també pot portar a esbrinar si el programa de formació porta incorporat un sistema de manteniment que asseguri l'aplicabilitat dels aprenentatges assolits durant la seva execució. Per últim, també pot interessar saber quan de temps mantindrà el participant del programa de formació l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds adquirides, observant quines respostes donen immediatament després de finalitzar el programa, quines a mitjà termini i quines a més llarg termini, després de les possibles activitats de seguiment (Garavaglia, 1998).

No hi ha dades concretes que portin els investigadors a definir el moment idoni d'efectuar l'avaluació de la transferència, però sí que hi ha una coincidència en el fet

que s'haurien de deixar passar sis mesos a partir de la finalització de l'acció formativa (Pineda, 2002), sempre també en funció dels recursos de que disposi l'organització i dels objectius del programa de formació.

Per identificar indicadors de l'avaluació de la transferència hem de partir dels objectius de l'acció formativa i per a la recollida d'evidències cal tenir clares quines competències s'han treballat durant l'acció formativa i quines són les conductes esperades. La mateixa autora cita Cabrera (2006) quan diu que la necessitat de recollir aquestes evidències obliga a disposar d'una especificació clara sobre els comportaments professionals, les competències i/o les funcions que han estat treballades durant l'acció formativa i que han de ser objecte d'avaluació.

– **Agents avaluadors**

Totes les persones implicades en els processos de formació i que, en un moment donat, poden oferir informació sobre l'aplicació al lloc de treball dels aprenentatges assolits en la formació es poden convertir en fonts d'informació. El seu rol no és solament aportar dades sinó que han de valorar-les per tal que siguin útils al procés d'avaluació.

Els formadors poden esdevenir agents avaluadors de la transferència, sempre que la seva actuació es prolongui més enllà de l'execució de l'acció formativa, però hem de tenir en compte, tal com diu Garavaglia (1998), que pot optar a una postura parcial i per tant pensar que l'avaluació dels aprenentatges equival a l'avaluació de la conducta al lloc de treball (segon i tercer nivells del model de Kirkpatrick).

Els directius responsables de formació de les organitzacions també poden desenvolupar aquest paper, sempre que tinguin els coneixements i les habilitats suficients per utilitzar els instruments d'avaluació adequats. Tenen un element a favor, que és que poden identificar molt bé l'actuació professional dels participants (sempre que realitzin processos d'observació dins de les aules) i poden determinar si aquesta ha canviat en el seu lloc de treball.

Els participants en l'acció formativa poden desenvolupar el rol d'agent avaluador, realitzant informes individuals referents als processos de canvi que duen a terme en el lloc de treball conjuntament amb les aportacions dels seus companys i més si estan implicats en aquesta aplicació.

També poden realitzar aquesta funció persones externes de l'organització que siguin contractades expressament per desenvolupar aquest rol, però en aquest cas, a part del cost que poden tenir, la imparcialitat que aporten al procés es pot veure descompensada per la manca d'informació del context on han de realitzar

l'avaluació. Una altra possibilitat seria una proposta mixta, amb agents interns (directius responsables, formadors, participants, companys) amb agents externs professionals de l'avaluació. Per poder aportar objectivitat i contrastar al màxim els resultats obtinguts, podem recórrer a la triangulació de la informació a partir de diferents agents, de diferents instruments de recollida d'evidències i en diferents moments d'avaluació (Haccoun i Saks a Llorens i Grau, 2004)

En el cas dels centres educatius el paper d'agent extern l'assumeix la Inspecció d'Educació, ja que en el Decret d'autonomia de centres en l'article 56 (Generalitat, 2010a:61509) s'especifica que: "La Inspecció d'Educació és l'òrgan per mitjà del qual es vehicula preferentment la col·laboració en l'exercici de les funcions avaluadores encomanades a l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació". En el cas de la formació permanent del professorat aquest seguiment es concreta en la supervisió de l'assoliment dels objectius del Pla de Formació de centre.

– Procés

a) Com es fa?

Seguint el model presentat per Pineda (2011), podem parlar de dues maneres d'articular els processos d'avaluació de la transferència: l'avaluació genèrica i l'avaluació específica.

L'avaluació genèrica consisteix a obtenir dades bàsiques d'un o més agents sobre l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball a través d'un instrument tancat i que serveix per a avaluar qualsevol acció formativa inclosa en el Pla de Formació. Aquesta estratègia permet observar d'una forma general quin ha estat el nivell de transferència de cada acció formativa, però té la dificultat que no permet concretar amb exactitud quins canvis han produït en el lloc de treball els aprenentatges assolits en la formació. Aquest tipus d'avaluació per ara és el més útil per a les organitzacions que comencin a incloure en els seus plans de formació l'avaluació dels canvis de conducta dels participants en el seu lloc de treball.

L'avaluació específica fa un pas més en el nivell d'aprofundiment de l'avaluació de la transferència, ja que pretén cercar el grau d'aplicació de cadascun dels aprenentatges assolits en l'acció formativa al lloc de treball. La dificultat d'aquest tipus d'avaluació és que és més llarg en el temps i es necessiten més recursos, i per tant és més pròpia d'organitzacions que vulguin conèixer els resultats de transferència d'accions formatives concretes.

En les organitzacions que contempnen, en els seus processos d'avaluació generals, l'avaluació de la transferència com una eina més de la gestió, es pot parlar de l'avaluació integrada, que contempla les dues anteriors i que incideix en l'avaluació de la seva qualitat.

Per avaluar la transferència s'ha d'obtenir informació des de diferents punts de vista i mitjançant l'aplicació d'instruments, ens podem apropar a la realitat des de diverses posicions. D'aquesta forma s'evita la subjectivitat i s'aposta per la fiabilitat i validesa de les dades obtingudes (Tejada, 2007b).

b) Amb quins instruments?

Per recollir evidències de la transferència es poden fer servir diferents tècniques, com l'observació i les entrevistes i els grups de control, i diferents instruments, com l'informe de resultats, els qüestionaris i els plans d'acció (Garavaglia, 1998).

Els informes de resultats que pot redactar el responsable de la formació ens aportaran dades sobre els canvis en les tasques que desenvolupa el participant, ja que ha participat en l'estudi de necessitats, en el disseny i molt probablement en l'execució del programa de formació. Per tal que aquesta tècnica sigui aprofitable, el responsable ha d'estar motivat i liderar el procés de formació de l'organització a la qual pertany. Aquest informe recollirà dades de tipus descriptiu i de tipus valoratiu; les primeres es poden obtenir a partir dels instruments citats anteriorment i les segones, a partir del recull d'opinions de tots els agents implicats sobre l'aplicació dels aprenentatges i l'actuació professional i els elements que ho han dificultat.

Un instrument molt útil per recollir dades sobre la transferència genèrica de la formació és a través de qüestionaris, ja que ens permeten incloure els directius, els responsables i els seus companys i ens permeten avaluar la transferència de totes les accions formatives del Pla de Formació de la institució, però també es pot fer servir per avaluar de forma específica determinades accions formatives que tinguin un especial interès estratègic.

El pla d'acció o d'aplicació és un instrument on els participants i els directius de l'organització on es realitza el programa de formació acorden els canvis que s'han d'introduir al lloc de treball com a efecte dels aprenentatges assolits en el procés formatiu.

L'entrevista estructurada o semiestructurada és una tècnica que permet obtenir dades significatives aportades per tots els participants en el procés formatiu partint dels indicadors de transferència que s'hagin previst en l'acció formativa. També es poden passar en un format més obert sense cap indicador predeterminat.

La tècnica més adequada, segons el nostre parer, per obtenir informació sobre la conducta del participant en el lloc de treball és la seva observació, per part de la persona que avalua, treballant sobre el terreny durant un temps determinat. Normalment s'utilitza per a l'avaluació específica i ha de ser molt sistemàtica per poder recollir evidències sobre la transferència, per tant abans de realitzar-la s'ha de dissenyar una pauta d'observació amb indicadors comportamentals i de rendiment que parteixen dels objectius i indicadors d'avaluació de l'acció formativa.

Per últim, podem parlar del grup de control, que consisteix a utilitzar diferents instruments i tècniques d'avaluació de la transferència per part d'un o més participants que no han realitzat l'acció formativa, amb la intenció d'aïllar variables dins de l'entorn. És una tècnica que no és gaire utilitzada dins de les organitzacions per avaluar la transferència.

El principal inconvenient en l'aplicació d'aquests instruments i tècniques, quan ens situem en el marc de les institucions educatives, és el cost que en personal i en temps pot suposar organitzar tota aquesta estructura. També tenim una dificultat afegida que és la manca de tradició que encara hi ha en la possibilitat d'entrar a les aules, per part dels responsables de la formació, els formadors i fins i tot per part dels companys del docents, amb la finalitat de recollir evidències de la transferència dels continguts apresos a les accions formatives. En la taula n. 19 podem veure les principals tècniques i instruments d'avaluació.

TÈCNiques I INSTRUMENTS	RESPONSABLES DE L'APLICACIÓ	AVANTATGES	DIFICULTATS
-Informe.	-Directius. -Responsables de la formació. -Formador. -Participant.	-Recollir evidències molt pertinents.	-És necessària la implicació dels responsables de la seva redacció.
-Qüestionari.	-Directius. -Responsables de la formació. -Avaluador extern. -Formador.	-Recollir dades de moltes accions formatives. (avaluació genèrica) -Recollir dades d'una acció formativa significativa, (avaluació específica)	-S'ha d'aconseguir que sigui entès i que el percentatge de qüestionaris recollits sigui significatiu.
-Pla d'acció.	-Formadors. -Participants.	-Són un suport molt important a la transferència- -Inclouen formularis d'avaluació.	-Mantenir el compromís de totes les parts durant tot el procés.

-Entrevistes.	-Directius. -Responsables de la formació. -Avaluador extern.	-Facilitat d'adaptació als diferents llocs de treball en les organitzacions.	-Poder accedir als destinataris en el seu lloc de treball. (horaris)
-Observació.	-Directius. -Responsables de la formació. -Avaluador extern. -Formador. -Companyes.	-Poder examinar la conducta real en el lloc de treball sense interferències del participant ni dels directius.	-És una tècnica cara i molt lenta.
-Grup de control.	-Directius. -Responsables de la formació. -Avaluador extern. -Formador.	-Ajuda a aïllar variables dins de l'entorn.	-L'esforç que implica fer l'estudi comparatiu.

Taula n. 19: Quadre resum de les tècniques i instruments d'avaluació.

Font: Elaboració pròpia a partir de Garavaglia (1998:12-13)

3.2.4. Avaluació de l'impacte de la formació

Per impacte de la formació s'entén el conjunt de repercussions que la realització d'unes accions formatives comporta a l'organització, en termes de resposta a les necessitats de formació, de resolució de problemes i de contribució a l'assoliment dels objectius estratègics que aquesta s'ha plantejat (Pineda, 2002). Avaluat l'impacte coincideix amb el quart nivell d'avaluació de la proposta de Kirkpatrick i Kirkpatrick (1999), que anomena avaluació dels resultats.

Tant si parlem d'impacte com de resultats ens estem referint als beneficis que la formació ha aportat a l'organització com a conseqüència de l'ús que els participants fan de les competències que han adquirit.

Podem entendre els beneficis des de dos punts de vista: de tipus econòmic, i per tant fàcilment quantificables, i de tipus qualitatiu, molt més difícils de mesurar i que fan referència a la satisfacció, al desenvolupament professional dels treballadors... i en el cas de les institucions educatives a la implicació i/o satisfacció dels alumnes i de les seves famílies com a destinataris últims.

Per poder mesurar aquest beneficis hem de partir d'uns indicadors d'avaluació que ja han d'estar fixats en la planificació de l'acció formativa i relacionats directament amb els seus objectius. Pineda (2002) ens presenta una sèrie d'indicacions per poder-los identificar:

- S'han de seleccionar els indicadors tenint en compte la fiabilitat, acceptabilitat, persistència, cost i un baix índex de contaminació.
- Els indicadors d'impacte s'han de vincular directament als objectius de la formació i als de l'organització.

- Tots els afectats per l'avaluació de l'impacte s'han de sentir implicats en el procés i han de participar-hi activament.
- Els indicadors s'han de classificar en funció de les diferents modalitats de formació.
- S'han d'especificar els tipus d'aplicació de cada indicador, en funció del moment, l'agent i l'instrument que es farà servir per mesurar.
- S'ha d'elaborar un quadre de seguiment de cada indicador.

Gairín (2010) manifesta que realitzar avaluacions de l'impacte de les accions formatives exigeix analitzar el lloc i el context de treball de l'organització després d'un cert temps de finalitzada la formació, per entendre que una aplicació immediata del que s'aprèn no sempre és possible per afectar un cicle laboral que ja s'ha iniciat o per exigir una experiència professional que encara no es posseeix. Aquest tipus d'avaluació ens ha de permetre verificar l'eficàcia, la validesa i la utilitat del programa i també la seva rendibilitat de cara a l'organització.

Amb aquestes aportacions podem compartir la idea de l'avaluació de l'impacte quan Tejada i Ferrández (2007:6) citen Ferrández Lafuente dient que és: "un procés orientat a mesurar els resultats generats (canvis i causes) per les accions formatives desenvolupades en el seu escenari socioprofessional originari després d'un temps determinat." Aquesta avaluació, a part de proporcionar informació a mitjà termini dels canvis esdevinguts en les organitzacions, també pot orientar la programació de noves accions formatives, essent un element a tenir en compte en el procés de detecció de necessitats.

En la figura n. 22 podem observar que després de la verificació de l'acompliment dels objectius de l'acció formativa que ens dóna informació sobre la seva eficàcia i de l'avaluació de la transferència, és a dir, de l'aplicabilitat al lloc de treball del que s'ha après a la formació a través d'un canvi de conducta dels participants, a més llarg termini s'haurà d'avaluar la permanència i consistència de les millores que s'han donat en la institució i el creixement professional que l'acció formativa i les noves maneres d'actuar en el lloc de treball han propiciat a tots els participants.

La mesura d'aquests canvis en les pràctiques professionals i en el si de l'organització indicarà el nivell d'efectivitat de la formació, mesurada per una part, pels resultats obtinguts, i per l'altra pel nivell de desenvolupament dels professionals que estan aplicant els coneixements, les habilitats i les actituds apresos en la formació.

L'avaluació d'aquests dos aspectes condsttueix el que podem anomenar avaluació de l'impacte.

Aquest tipus d'avaluació que implica disposar d'un espai de temps molt important, ja que els efectes es detectaran a més llarg termini, pot tenir una sèrie de resistències que poden sortir de l'entorn de treball i que poden influir directament o indirectament en la qualitat final del resultat i influir en la capacitat d'aplicar els continguts apresos a la formació (Sullivan, a Tejada i Ferrández, 2007).

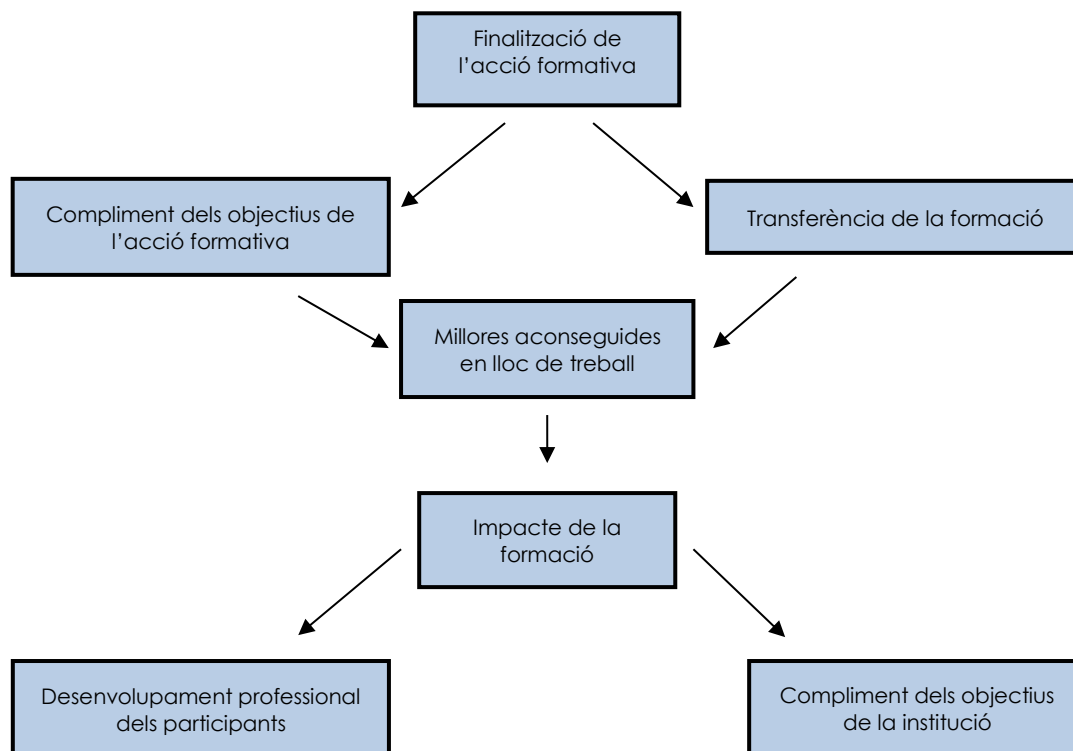


Figura n. 22: L'avaluació de l'impacte.

Font: Elaboració pròpia a partir de Tejada i Ferrández (2007)

Un dels factors que marcarà el caràcter de la influència de l'entorn serà si l'organització, després de prendre la decisió d'invertir en formació, serà capaç de crear una estructura de suport que faciliti als participants un entorn laboral on tots els agents implicats vagin en la mateixa direcció (directius, formadors i companys de treball).

Dins de l'organització podem diferenciar diversos nivells de valoració de l'impacte d'acord amb els objectius de l'acció formativa, tal com s'especifica en la figura n. 23.

A nivell organitzatiu, l'avaluació de l'impacte facilitarà informació sobre la influència de la formació en la gestió dels recursos humans de l'organització, el nivell de

participació dels seus membres, el funcionament dels canals d'informació i de la cohesió social que presenta la institució.

L'avaluació de l'impacte social indicarà la influència de la formació en la millora del compromís dels participants cap al treball en equip i en la consecució de la coresponsabilitat cap a la millora de la institució.

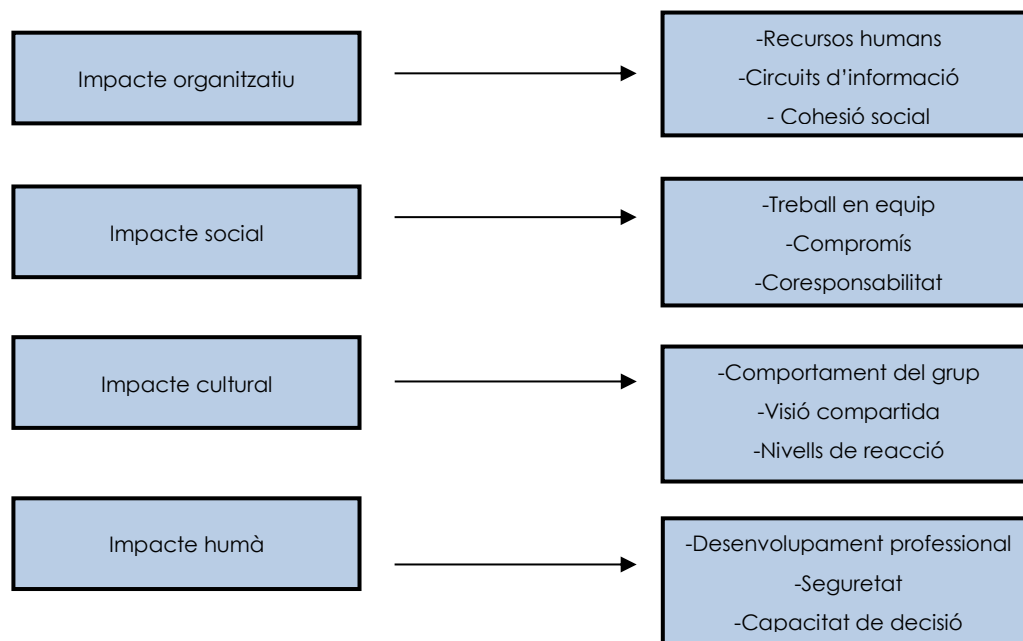


Figura n. 23: Nivells d'impacte.

Font: Elaboració pròpia a partir de Gairín (2010)

La valoració de l'impacte que té la formació sobre la cultura de la institució aportarà coneixement sobre el comportament dels grups, quins són els més resistents als processos de canvi, quins són els nivells de reacció positiva o de resistència i quina és la visió compartida dels membres de l'organització cap a la seva millora qualitativa.

Per últim, l'avaluació de l'impacte de la formació sobre els participants ha de facilitar informació sobre la capacitat en el nivell de presa de decisions, sobre el nivell de seguretat per afrontar els nous reptes professionals que se'ls exigeix i sobre el desenvolupament professional dels participants en el si de l'organització.

En aquesta proposta trobem a faltar, dins de l'impacte social, la valoració de l'èxit escolar dels nens i el nivell de satisfacció de les seves famílies.

3.3. L'avaluació de la transferència de la formació en els centres educatius a Catalunya

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya quan va presentar el Pla Marc 2005-2010 va plantejar l'exigència d'avançar cap al compromís d'aplicar a la pràctica educativa a l'aula i a la gestió organitzativa dels centres el que s'aprèn en les accions formatives en què participen els professors. Aquesta exigència entraria dins de la cultura d'avaluació dels centres i figuraria com a estratègia en el seu Projecte Educatiu.

A partir d'aquí, en el desplegament d'aquest Pla Marc, el Departament va donar instruccions a tots els Serveis Educatius¹⁴ de Catalunya d'iniciar processos d'anàlisi de l'efectivitat de la formació en relació amb els objectius de cada centre i l'avaluació de la transferència dels continguts de les accions formatives que s'hi realitzen amb l'objectiu de mesurar la seva incidència en la millora de la pràctica educativa a l'aula i en la millora del seu funcionament en els àmbits organitzatius i de gestió. D'aquesta forma s'ampliava el procés d'avaluació de la satisfacció dels participants, que era el que fins llavors s'estava fent.

En aquesta situació, el procés d'avaluació de l'efectivitat de la formació que s'ha desenvolupat en el centre esdevé una eina clau per trobar evidències que s'ha donat resposta a les necessitats que, en el seu moment, es van detectar i que van generar els objectius de la proposta formativa. Això implica iniciar un procés de recollida d'evidències que ens porti informació per tal de valorar, en un procés de reflexió conjunta del professorat, que, utilitzant una sèrie d'estratègies d'anàlisi de dades, pugui comprovar si s'ha produït una transferència efectiva dels aprenentatges assolits durant l'acció formativa a la seva pràctica docent a l'aula. Aquesta avaluació s'ha d'integrar en els processos d'avaluació interna de cada centre i ha de completar l'avaluació general contemplada en el seu Projecte Educatiu.

La informació recollida ha de servir al formador perquè pugui planificar les activitats de cara a provocar canvis en la conducta individual o col·lectiva per millorar la pràctica a l'aula i l'organització dels centres.

Les direccions dels centres la faran servir per observar els canvis que es produeixen i així poder facilitar el suport necessari per a la seva aplicabilitat i el seu manteniment més enllà de l'acció formativa.

¹⁴ Els serveis educatius són equips multiprofessionals que donen suport i assessorament als centres educatius públics i privats concertats de nivells educatius no universitaris (professorat, alumnat i famílies).

Per als participants serà el punt de partida per reflexionar sobre les millores que suposa aplicar els continguts assolits en la formació i així agafar el compromís de consolidar la implantació dels canvis que se'n derivin.

Als Serveis Educatius de cada Delegació Territorial d'Ensenyament i als Instituts de Ciències de l'Educació vinculats a les Universitats, els servirà de base per poder vincular la formació de formadors a les necessitats del sistema.

Per últim, servirà a la Inspecció educativa perquè obtingui informació sobre els processos de canvi que es generen en els centres i dotar-los del suport i seguiment necessaris. L'equip directiu del centre educatiu ha de preveure un procés d'avaluació de la transferència de la formació després d'un cert temps des que va acabar l'acció formativa, i aquesta ha de fer incidència a comprovar els canvis que s'han produït en la pràctica educativa a les aules per part dels professors participants en la formació i les millores que s'han produït en la institució. Per això cal temporitzar diferents moments de recollida d'informació i els mecanismes necessaris per fer-ho.

Les evidències que han d'aportar aquesta avaluació han de donar resposta a una sèrie de preguntes que es fa l'equip directiu per comprovar l'efectivitat, el manteniment i la consolidació de l'acció formativa. En la taula n. 20 podem observar un exemple de document de recollida d'informació, facilitat pels Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats Catalanes (ICE).

En quina mesura....	Gens	Poc	Força	Molt	Evidències
S'aplica la formació.					
Es fa un seguiment del que s'aplica.					
Es prenen acords per revisar l'aplicació.					
Ha provocat canvis i millores					
No s'han produït. Per què?					

Taula n. 20: Graella d'avaluació de la transferència diferida.

Font: Material policopiat del curs de formació per a formadors. ICE-URV (2011)

En cada Delegació Territorial els Serveis Educatius han de desenvolupar una tasca de suport i seguiment dels processos de transferència de la formació en els centres educatius. Aquest procés ha de garantir la participació activa de tots els participants i per tant la persona formadora, abans d'iniciar la formació, presentarà a l'equip directiu i als participants un document, anomenat carta de compromís, on es consensuaran els objectius de l'acció formativa, els indicadors d'avaluació i els instruments de recollida d'informació.

En la figura n. 24 podem veure un exemple de carta de compromís elaborada pels ICE.

Aquesta carta de compromís es configura com un instrument per a l'adquisició de responsabilitats entre tots els agents que intervenen en un assessorament a centre, dins els Plans de Formació de Zona i en l'àmbit de formació permanent del professorat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Aquesta carta de compromís entre els agents implicats vol cobrir els següents objectius:

1. Impulsar que la formació s'adapti a les necessitats del centre, definits en el Pla de Formació de Centre.
2. Garantir que la formació incorpori *objectius de transferència*, és a dir, que es concreti a priori quins són els canvis que s'esperen en el centre i en el professorat un cop realitzada la formació.
3. Propiciar que la formació es dugui a terme adequadament (qualitat de la persona formadora, dels espais i necessitats tècniques, dels horaris i calendari, ...) i amb les condicions que facilitin l'assoliment dels *objectius de transferència*.
4. Comprometre les persones destinatàries de la formació a implementar el canvis que se'n derivin, tant a curt com a llarg termini.
5. Comprometre tots els agents involucrats a avaluar el grau de satisfacció i de transferència de la formació seguint els protocols que a tal efecte s'estableixin i a extreure'n la informació necessària per millorar el procés en futures formacions.
6. Impulsar la millora contínua que es derivi de la formació i posterior implementació de canvis.

Els agents que intervenen en aquest model de formació i que signen aquest document són:

Els Serveis Educatiuscorresponents a la zona del centre receptor de la formació, representats per com a

El centre educatiu receptor de la formació representat pel seu director/a o responsable de formació, en

La persona formadora encarregada de dur a terme l'assessorament, en

COMPROMISOS:

PRIMER- El centre educatiu receptor de la formació es compromet a fer una concreció realista de l'aspecte que vol solucionar o millorar amb la formació, d'acord amb el Pla de Formació de Centre.

SEGON- El centre es responsabilitza de consensuar amb el claustre els objectius de la formació sol·licitada incloent-hi els *objectius de transferència* a pactar amb la persona formadora. També es responsabilitza de comprometre tots els assistents a la formació a implementar els canvis que se'n derivin.

TERCER- Els Serveis Educatius es comprometen a buscar la persona formadora més adient, d'acord amb les necessitats del centre, i a informar-la de tot el que es deriva d'aquesta formació.

QUART- La persona formadora es responsabilitza de recollir la informació prèvia necessària del centre i a definir i concretar quins són els canvis que pot provocar la formació, que consensuarà amb el centre i lliurarà per escrit al centre i als Serveis Educatius.

CINQUÈ- El centre educatiu es responsabilitza de posar els mitjans necessaris per tal que la formació es dugui a terme en les condicions més favorables possibles (horari, lloc, instal·lacions,...) i a facilitar les condicions que propiciïn els canvis esperats i planificats com a *objectius de transferència*.

SISÈ- Tant el formador, com el centre educatiu, com els Serveis Educatius es comprometen a realitzar les avaluacions de la formació que estan en vigor a la data d'aquesta carta de compromís, que són:

- a- Els qüestionaris d'avaluació detallats al document "Criteris i instruccions Curs 2009-2010. Pla de Formació de Zona".
- b- Instrument d'avaluació de la transferència de la formació proposat pel SEZ.

SETÈ- Els Serveis Educatius, el centre i la persona formadora s'obliguen a analitzar les avaluacions que els pertocuin per corregir tot allò que sigui susceptible de millora i informaran del resultat de l'avaluació de l'activitat formativa i de la persona formadora a l'ICE corresponent.

VUITÈ- El centre educatiu vetllarà per tal que s'iniciï un procés de reflexió sobre els canvis que es derivin de la formació i entrar en un procés de millora contínua.

Lloc i data

Figura n. 24: Carta de compromís de formació de la modalitat assessorament a centre.

Font: Material policopiado del curs de formació per a formadors. ICE-URV (2011)

Aquesta carta serveix per a evidenciar els acords presos, per regular el procés formatiu i per establir la proposta d'aplicació un cop s'ha acabat la formació. Els elements que han de constar en aquesta carta de compromís i que els materials elaborats pels ICE especifiquen són:

- La concreció de les expectatives inicials compartides pels agents implicats en el procés formatiu, directiu responsable, formador i participants.
- Els objectius específics de l'acció formativa, amb indicadors d'avaluació, per tal de que puguin ser avaluats.
- El nivell d'incidència que pot tenir la formació en termes de canvis desitjats.
- Els requeriments i criteris per avaluar l'aprofitament de l'acció formativa.
- El compromís del centre d'anar recollint evidències per tal d'anar avaluant els progressos.

El contingut d'aquesta carta de compromís implica una declaració d'intencions del Departament d'Ensenyament per iniciar processos d'avaluació de la formació permanent del docents, dotant-los d'un nivell alt de coherència. Mostra la necessitat de trobar evidències a la finalitat última de la formació, que és influir en la millora de les pràctiques dels docents en l'aula i en la millora del centre com a organització per tal d'aconseguir els objectius que es proposen en el seu Projecte Educatiu.

La responsabilitat d'aquest procés queda en mans dels equips directius dels centres a través de la gestió de l'avaluació interna, amb el suport dels Serveis Educatius, per una part, i de la Inspecció Educativa per l'altra. Però si, tal com hem esmentat abans, l'avaluació de la transferència implica recollir evidències després d'un cert temps de la realització de les accions formatives i que la mateixa proposta formativa ha d'incloure objectius de la transferència, tenim la percepció que això no és la realitat que es dona en els centres. Els formadors no intervenen en l'avaluació de la transferència, ja que el seu encàrrec docent no va més enllà de les sessions presencials de formació; els Serveis Educatius es limiten a recollir les evidències del treball realitzat durant el desenvolupament de les accions formatives i la valoració de la satisfacció del professorat participant i la Inspecció Educativa no participa d'aquesta avaluació. Per tant, només queden les accions a realitzar des del centre en els processos d'avaluació interna que, en el millor dels casos, es limiten a fer el seguiment en el moment més immediat a l'acabament de la formació però no estableixen protocols de seguiment i manteniment.

Per nosaltres avaluar la transferència de la formació permanent és molt necessari per donar sentit a la millora de la qualitat educativa dels docents i de les institucions, però creiem que signar una carta de compromís sense anar acompanyada d'un protocol d'avaluació ben definit i amb la inclusió dels formadors, conjuntament amb el responsable del Pla de formació de centre i els mateixos docents participants, com a agents responsables de dur-lo a terme, no és una posició gaire realista, i és possible que es quedi solament en una declaració d'intencions.

MARC METODOLÒGIC

4. PLANTEJAMENT METODOLÒGIC

El contingut d'aquest capítol donarà a conèixer el procés de la investigació realitzada a partir de la definició del problema d'investigació i dels objectius de la recerca.

A continuació, situarem la proposta dins del paradigma d'investigació corresponent explicant els mètodes i tècniques desenvolupats i realitzant la descripció dels contextos educatius on s'ha dut a terme la recerca.

Per últim, detallarem el procés explicant les diferents fases de la investigació, els instruments de recollida de dades utilitzats i les pautes d'anàlisi de la informació.

El punt de partida és l'interès de l'investigador com a professional, que ha exercit durant trenta-tres anys com a docent, divuit com a director d'un centre educatiu i trenta com a formador de mestres, directius i d'altres formadors, per al desenvolupament dels processos de formació permanent del professorat i la seva influència en la millora de la intervenció educativa a les aules.

Durant aquest temps hem intentat trobar respostes a **com es produeix la transferència de la formació permanent del professorat a la seva pràctica a l'aula, a partir de l'anàlisi dels processos de gestió de la formació en els centres educatius i intentant esbrinar quins són els aspectes que poden afavorir o obstaculitzar aquesta transferència.**

En la figura n. 25 tornem a presentar l'esquema de l'estructura de la nostra investigació.

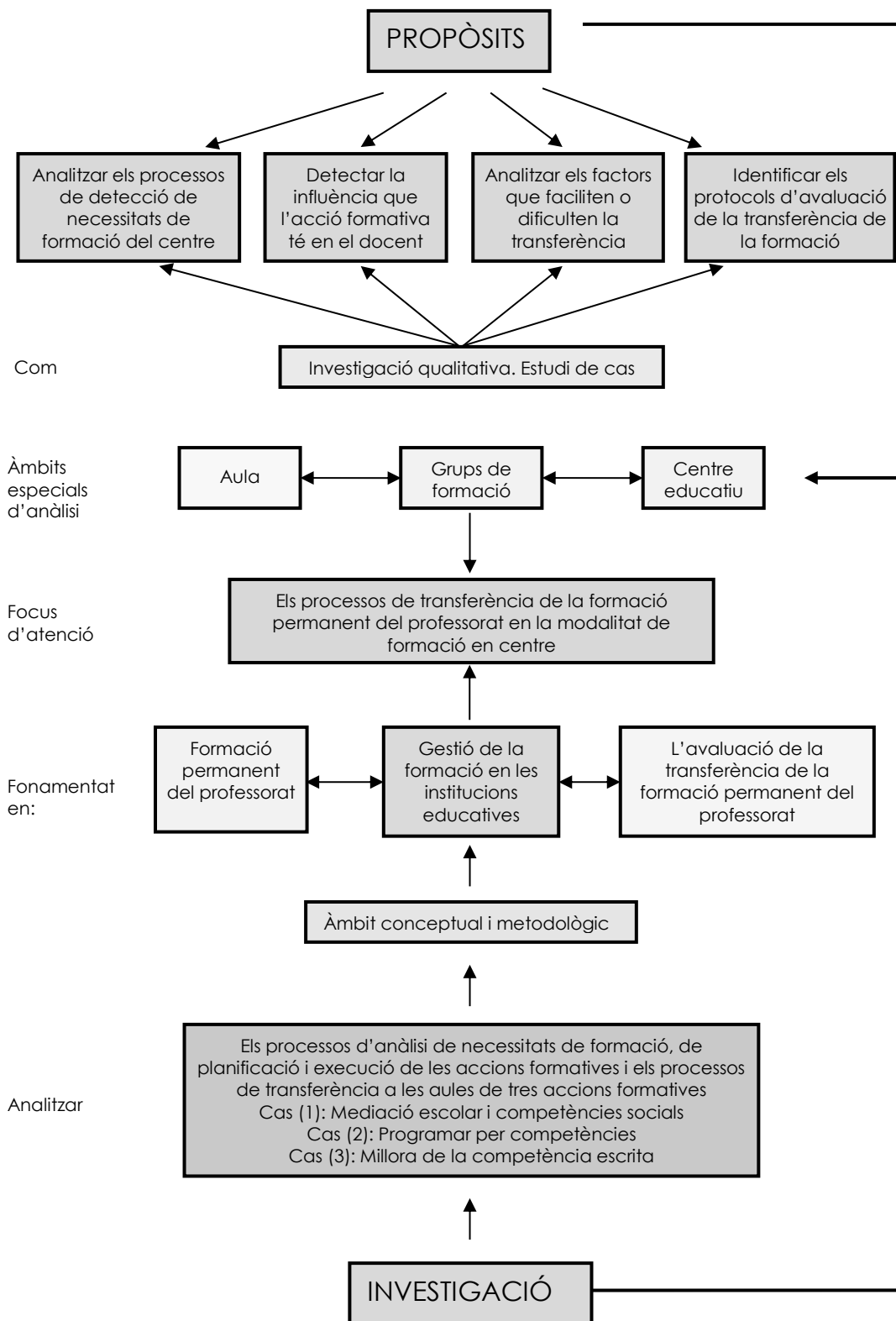


Figura n. 25: Estructura de la investigació.

Font: Elaboració pròpia a partir de Ferreres i altres (1997)

4.1. Problema i objectius de la investigació

La investigació focalitza l'atenció a **esbrinar com es produeix la transferència immediata i diferida de la formació permanent del professorat d'Infantil i Primària a la seva pràctica a l'aula, concretament a partir de la modalitat de formació en centre.**

A partir d'aquest focus hem concretat una sèrie d'objectius:

Objectius:

- a) Analitzar els processos de detecció de necessitats de formació i de presa de decisions a l'hora de dissenyar el Pla de Formació de centre.
- b) Detectar la influència que té l'acció formativa en el docent i en el canvi de les seves pràctiques educatives a l'aula.
- c) Analitzar els factors que afavoreixen o obstaculitzen la transferència de la formació permanent a la pràctica educativa dels docents a l'aula.
- d) Identificar quins protocols d'avaluació estableix el centre per determinar la transferència de la formació permanent.

4.2. Enfocament teòric de la investigació

Podem definir la investigació educativa com un procés sistemàtic de recollida i anàlisi d'informació amb la finalitat d'elaborar coneixement dins del món educatiu, en què intervenen diferents perspectives i enfocaments, fruit de la poca estabilitat del coneixement, de les diferents ciències i disciplines implicades, les metodologies utilitzades i les concepcions paradigmàtiques des que es planteja la investigació (Ferrerres i González Soto, 2006).

Les característiques de la investigació educativa són comunes a altres tipus d'investigacions i en el seu conjunt defineixen la seva naturalesa. Parlem que ha de ser objectiva, precisa, verificable, explicativa, empírica, lògica i condicional (MacMillan i Schumacher, 2005).

L'objectivitat té a veure amb la qualitat de les dades aconseguides i amb els procediments d'anàlisi a partir dels quals es pot obtenir una interpretació.

Un llenguatge precís ens descriu l'estudi de tal forma que pot ser replicat i això permet utilitzar els seus resultats correctament.

L'estudi ha de permetre la seva verificació a través d'una investigació i d'altres formes, però no es verifica de la mateixa forma en un estudi qualitatiu que en un estudi quantitatiu.

Com que la finalitat última de la investigació és reduir les realitats complexes a explicacions senzilles, s'ha d'utilitzar un llenguatge que expliqui els fenòmens amb afirmacions senzilles.

En el nostre cas optem per una investigació de caire qualitatiu, adoptant una postura empírica a partir de les dades obtingudes mitjançant mètodes d'investigació sistemàtics.

La investigació requereix un procés de raonament lògic, tant si és deductiu com inductiu, per tal d'arribar a conclusions específiques o generalitzables.

Aribar a unes conclusions provisionals és una condició fonamental per a la investigació, ja que totes les disciplines aplicades tenen interpretacions restringides.

La investigació educativa està dirigida a la cerca sistemàtica de nous coneixements amb la finalitat que aquests serveixin de base, tant per a la comprensió dels processos educatius com per a la millora de l'educació. Bisquerra (2004) ens resumeix la idea d'investigar en educació com un procés o una activitat que té les següents característiques essencials:

- Es desenvolupa a través de mètodes d'investigació.
- Té l'objectiu bàsic de desenvolupar coneixement científic sobre educació, així com resoldre els problemes i millorar la pràctica i les institucions educatives.
- Està organitzada i és sistemàtica per garantir la qualitat del coneixement obtingut.

La investigació educativa es desenvolupa a partir de diferents enfocaments teòrics: paradigmes que es caracteritzen per una sèrie de punts de partida o dimensions que estan interrelacionades entre elles i que es poden veure en la taula n. 21.

DIMENSIÓ	DESCRIPCIÓ
Ontològica	La forma de veure i entendre la realitat educativa. La naturalesa de l'objecte d'estudi i la naturalesa de la realitat social.
Epistemològica	La relació que s'estableix entre el que investiga i la realitat. La naturalesa de la relació entre el que coneix i el que és conegut.
Metodològica	La manera com podem obtenir coneixement de la realitat. El paradigma té un caràcter normatiu respecte als aspectes tècnics i metodològics a utilitzar.

Taula n. 21: Dimensions del paradigma.

Font: Lincoln i Guba a Bisquerra, (2004:66).

El concepte "paradigma" s'utilitza àmpliament per referir-se a les diferents aproximacions a la investigació amb el propòsit d'oferir solucions als problemes que planteja l'educació. Per definir el sentit de paradigma en l'àmbit de la investigació

educativa ens referim a la que fa De Miguel (1988:66): "És un punt de vista o mode de veure, analitzar o interpretar els processos educatius que tenen els membres d'una comunitat científica i que es caracteritza pel fet que tant científics com pràctics comparteixen un conjunt de valors, postulats, fins, normes, llenguatges, creences i formes de percebre i comprendre els processos educacionals."

La literatura sobre investigació en ciències socials -Guba (1983), Guba i Lincoln (1991), Latorre, Del Rincón i Arnal (1996), De Miguel (1988), Sandin (2003), Bisquerra (2004), McMillan i Schumacher (2005), Kvale (2011)- ens ha aportat informació sobre els principals paradigmes de la investigació educativa, destacant el tecnològic, l'interpretatiu i el sociocrític. Nosaltres ens centrarem en l'interpretatiu, que és en el que es basa la nostra investigació. Des d'aquest paradigma utilitzem l'estudi de cas com a metodologia per apropar-nos a una realitat concreta.

Situem la investigació des d'un paradigma interpretatiu, ja que es pretén comprendre una realitat educativa i el seu interès se centra en el procés que s'ha seguit per copsar la realitat. En el nostre cas, és la gestió dels processos de formació permanent, on les percepcions de les persones, les accions i els significats que les acompanyen incideixen en la construcció de la realitat subjecta a processos de canvi en la línia de Molina i Ferreres (1995).

La relació que s'estableix entre l'investigador i la persona investigada és bilateral i això implica que l'investigador ha de guardar certa distància que li permeti analitzar i fer visible el fenomen d'estudi, però sempre considerant que aquesta distància òptima pot ser penetrable pels intercanvis entre l'investigador i l'investigat (Guba, 1983). El seguiment que s'ha realitzat de les accions formatives estudiades ha fet possible establir una relació de proximitat amb els docents que hi participaven.

El paradigma interpretatiu també anomenat hermenèutic o naturalista es caracteritza per estudiar la realitat educativa com una construcció social resultant de les interpretacions subjectives i els significats atorgats per les persones que la protagonitzen (Sandin, 2003). L'èmfasi se situa en la perspectiva dels participants durant les interaccions educatives amb un intent d'obtenir comprensions en profunditat de casos particulars des d'una perspectiva cultural i històrica.

En la taula n. 22 podem observar les principals característiques d'aquest paradigma:

PARADIGMA INTERPRETATIU

-Es dirigeix cap al descobriment, busca la interacció de coneixements que poden influir perquè alguna cosa resulti de determinada manera.

-En la relació concomitant entre l'investigador i l'objecte d'estudi hi ha una participació democràtica i comunicativa entre els subjectes investigats i l'investigador.

-L'entrevista és vista com el mètode fonamental de producció de coneixement que permet a l'investigador arribar a entendre el que li està succeint al seu objecte d'estudi.

Taula n. 22: Característiques del paradigma interpretatiu.

Font: Elaboració pròpia a partir de Bisquerra (2004)

La metodologia d'aquesta investigació es basa en un enfocament holístic, inductiu i ideogràfic, és a dir, estudia la realitat en la seva globalitat, sense fragmentar-la i contextualitzant-la. Les categories, les explicacions i interpretacions s'elaboren a partir de les dades i no de les teories prèvies i se centra en les peculiaritats dels subjectes més que en les lleis generals. (Arnal, Del Rincón i Latorre, en Tejada i altres, 2007a)

D'acord amb la informació que es pretén obtenir podem afirmar que la perspectiva metodològica és qualitativa, ja que va recollint les dades en un ambient natural i amb la utilització d'un llenguatge adequat a l'hora de fer les descripcions. Es basa en la intuïció i els investigadors i els investigats estan sotmesos a la interacció. El disseny, encara que planificat, és emergent, sensible a les circumstàncies (Stake. 1998).

Els mètodes qualitatius es caracteritzen per la seva diversitat formal, malgrat que tots ells han de seguir unes pautes o normes que els atorguin credibilitat, validesa i qualitat. S'ha d'investigar quelcom concret, particular (un "què", al principi indefinit, provisional, situat en un temps i en un espai restringit. L'ampli ventall d'opcions metodològiques que estan a disposició de l'investigador, totes elles acceptades com a científiques, depenen de la seva actuació i de la correcta aplicació i adequació en pro de la cerca de significat (Tejada i altres, 2007a).

La investigació qualitativa pretén apropar-se al món "d'aquí fora" i entendre, descriure i explicar fenòmens socials des de "l'interior" de formes diferents. Angrosino (2012:10) ens presenta diferents formes d'anàlisi:

- *Analitzant les experiències dels individus o dels grups. Les experiències es poden relacionar amb històries de vida biogràfiques o amb pràctiques (quotidianes o professionals) i poden tractar-se analitzant el coneixement quotidià, informes i històries.*
- *Analitzant les interaccions i les comunicacions mentre es produeixen. Això es pot basar en l'observació o el registre de les pràctiques d'interacció i comunicació i en l'anàlisi d'aquest material.*
- *Analitzant documents (textos, imatges...) o evidències de les experiències o interaccions."*

4.3. L'estudi de cas

Un estudi de cas examina un sistema o un cas en detall al llarg del temps, fent servir múltiples fonts de dades trobades al seu entorn. Els casos no són elegits per la seva representativitat i, per tant, un cas pot ser elegit per la seva singularitat o per il·lustrar un tema. El focus d'interès pot ser una entitat o diverses entitats, però com més casos de situacions individuals s'estudien, menor serà la profunditat d'anàlisi d'una sola situació (MacMillan i Schumacher, 2005).

Segons Latorre i altres (1996: 233-237) "un estudi de cas és la forma més rellevant i natural de les investigacions ideogràfiques realitzades des d'una perspectiva qualitativa i ha de considerar-se com una estratègia encaminada a la presa de decisions. El seu potencial rau en la seva capacitat de generar hipòtesis i descobriments, en centrar el seu interès en un individu, fet o institució i en la seva flexibilitat i aplicabilitat a situacions naturals".

Els mateixos autors indiquen una sèrie d'avantatges en l'ús socioeducatiu de l'estudi de casos: per una part és una forma d'aprofundir en un procés d'investigació a partir d'unes primeres dades analitzades; per l'altra, és apropiat per a investigacions a petita escala, en un marc limitat de temps, espais i recursos. També afavoreix el treball cooperatiu i la incorporació de diferents òptiques professionals i contribueix al desenvolupament professional, al propiciar la reflexió sobre la pràctica i la comprensió del cas a través de la cerca d'informació des de diferents perspectives.

La investigació amb estudi de casos no és una investigació de mostres. L'objectiu principal de l'estudi d'un cas no és la comprensió d'altres sinó la comprensió del cas (Stake, 1998).

Aquest autor diu que a l'hora de realitzar la selecció de casos s'ha de tenir en compte allò que fa referència a la rendibilitat de tot el que podem aprendre i, per això, és important que una vegada tenim definits els objectius hem de pensar en quins casos ens poden portar a la comprensió, a les conclusions i potser a la modificació de les generalitzacions. Per una altra part, s'ha de contemplar el que fa referència al temps i a la possibilitat d'accedir al context de treball; per tant, si és possible hem d'escollir casos on sigui fàcil accedir-hi i on les nostres indagacions siguin ben acollides.

També inclou una classificació de l'estudi de casos que els diferencia entre l'estudi intrínsec, on a l'investigador se li presenta un cas que no pot rebutjar, i l'estudi instrumental, on a l'investigador l'interessa una problemàtica i cerca un cas que li aportí informació.

És en aquest segon supòsit que situaríem el nostre estudi, donat que hem partit d'una situació que ens interessava (transferència de la formació permanent) i hem cercat tres casos situats en dos contextos escolars diferents per tal d'aconseguir informació.

En la investigació que hem realitzat, seguint la caracterització que fa Marcelo (1995), hem considerat la totalitat al recollir tota la informació necessària i disponible sobre el Pla de Formació de centre. S'ha tingut en compte la realitat, ja que els participants a través de les opinions emeses i recollides pels diferents instruments de recollida d'informació, han realitzat una descripció de la seva realitat professional. En el seguiment dels diferents cursos de formació que s'han realitzat als centres, podem afirmar que tant l'investigador com els docents han demostrat una participació compartida. També s'ha establert un estil de treball amb una negociació inicial amb els directors dels centres estudiats i essent molt curiosos amb la utilització de la informació i establint protocols de confidencialitat amb tots els actors que han intervingut en la investigació. Finalment, en la redacció de l'informe s'ha intentat ser molt **accessibles** a una audiència àmplia, encara que no sigui entesa en el tema.

4.4. Tècniques de recollida d'informació

La característica principal de les tècniques qualitatives és recollir la informació principalment en forma de paraules, proporcionant una descripció narrativa detallada, una anàlisi i una interpretació dels fenòmens. Els investigadors fan servir diferents tècniques: observació participant, observacions de camp, entrevistes, anàlisi documental i també en alguns casos es pot recórrer a alguna tècnica més pròpia de la tipologia quantitativa, com són els qüestionaris, per tal d'aconseguir un ventall més ampli de dades que aportin credibilitat a les dades.

Aquestes tècniques faciliten descripcions verbals per tal de retratar la riquesa i complexitat dels fenòmens que passen en els escenaris naturals des de la perspectiva dels participants, i permeten posteriorment realitzar una anàlisi inductiva que generarà coneixement (MacMillan i Sumacher, 2005).

4.4.1. Observació participant

El paper clau de l'observació en la investigació social és força reconegut. La investigació qualitativa contempla l'observació regular i repetida de persones i situacions, molt sovint amb la intenció de respondre alguna pregunta teòrica sobre la naturalesa del comportament o l'organització social (Angrosino, 2012).

El mateix autor parla de l'observació com a tècnica d'investigació i la situa d'acord amb el rol que desenvolupa l'investigador:

- Rol d'observador complet, on aquest es manté ben allunyat de l'entorn que estudia.
- Rol de l'observador com a participant, on l'investigador realitza les observacions en determinats períodes de temps per tal d'establir un context per a la recollida de dades.
- Rol de l'investigador com a participant i com a observador, on aquest s'integra de forma més plena a la vida del grup que estudia amb un nivell molt alt de compromís.
- Rol de l'investigador com a participant complet, totalment implicat amb les persones i les seves activitats.

En el nostre cas, l'aplicació de la tècnica de l'observació la situaríem en un punt a mig camí entre l'observador com a participant i el de participant com a observador, ja que en els casos estudiats hem realitzat l'observació en determinats períodes, però també ens hem integrat en les activitats del grup assumint el seu compromís.

En un procés d'observació participant, l'investigador ha d'acompanyar el grup en totes les situacions quotidianes, és a dir, s'ha de comprometre en totes les activitats que realitza el grup.

En condicions ideals, l'observació comença en el moment en què l'investigador entra en l'entorn del camp, on s'esforçarà per deixar de banda totes les idees preconcebudes (Angrosino, 2012). El procés d'observació comença captant-ho tot i registrant amb el màxim detall que es pugui i deixant de banda tota interpretació possible. Aquest procés es farà amb un "consentiment informat" no intentant evitar els "efectes de l'observador no deliberats" i que ocasionin canvis en les conductes de les persones observades.

El mateix autor parla de diferents formes de minimitzar el biaix que es produeix quan es fa investigació observacional:

- La naturalitat ja és com una vacuna contra el biaix, ja que s'espera que amb el temps la presència de l'observador deixarà de notar-se i les persones seguiran amb els seus assumptes.
- La investigació observacional és emergent i dóna possibilitats d'una gran creativitat i té el potencial de produir noves idees a mesura que s'està observant la realitat.
- La investigació observacional combina bé amb altres tècniques, i per tant la triangulació és una bona barrera contra el biaix.

La participació de l'investigador en el context d'investigació necessita d'un procés de negociació inicial que asseguri l'establiment d'una relació de confiança amb les persones participants per tal que manifestin les seves percepcions sobre la realitat i les persones que la integren sense cap tipus de reticència (Taylor i Bogdan, citats per Bisquerra, 2004).

Un altre aspecte important a tenir en compte en el procés de negociació és determinar quins són els informants clau, ja que la riquesa de la informació dependrà d'aquests. La intuïció durant el procés d'observació resulta molt necessària per trobar els informants adequats, per tal d'evitar fonts d'informació poc rellevants i tenir una visió esbiaixada de la realitat.

El mateix autor ens diu que l'observador participant ha de ser un coneixedor del llenguatge que s'utilitza en el context d'investigació, ja que no és el mateix en tots els contextos, i per tant ha de saber el significat de les paraules i dels símbols que el caracteritzen. En el nostre cas, aquesta premissa queda assegurada pel fet de l'experiència com a professor, director de centre i formador de docents.

A continuació presentem en la taula n. 23 els aspectes més importants a tenir en compte per l'observador a l'hora de comportar-se en el context de la investigació:

COMPORTAMENT DE L'OBSERVADOR
-Adaptar-se a les característiques del context i a les maneres de fer dels informants.
-Adoptar el rol de simple observador.
-No fer comentaris valoratius de situacions i persones.
-Mostrar interès per totes les informacions, per irrellevants que siguin.
-Compartir el llenguatge i la simbologia dels participants en el context d'investigació.
-Establir relacions de simpatia i confiança.

Taula n. 23: Comportament de l'observador.
Font: Elaboració pròpia a partir de Bisquerra (2004).

La recollida d'informació s'ha realitzat a través del registre anecdòtic, on s'ha registrat, per una part, la informació eminentment descriptiva sobre el camp d'observació, les persones, el lloc, la situació d'estudi i els comportaments objecte d'interès i, per l'altra, s'han registrat interpretacions subjectives i de valoració de la persona que observa.

Les notes de camp són registres que contenen descripcions, punts de vista i reflexions que intenten captar la imatge de la situació, de les persones en la seva interacció social, de les reaccions observades i també les reflexions i les interpretacions de qui observa. Evertson i Green, citats per Bisquerra (2004), distingeixen quatre tipus de notes de camp:

- Les notes metodològiques, que posen de manifest decisions relatives al procés d'investigació.
- Les notes personals, que es refereixen a les observacions i reaccions personals de l'investigador (vivències, percepcions, impressions).
- Les notes teòriques, que es refereixen a la generació de nou coneixement teòric en les últimes fases de l'estudi.
- Les notes descriptives, que presenten un contingut de tipus descriptiu, però que també poden presentar les reflexions del qui observa.

4.4.2. L'entrevista

L'entrevista és una tècnica de recollida d'informació amb identitat pròpia i que també és complementària d'altres tècniques com l'observació participant i els grups de discussió.

La investigació amb entrevistes és un camí clau per explorar la forma com els subjectes experimenten i entenen el seu món, ja que aquests descriuen amb les seves pròpies paraules les seves activitats, experiències i opinions.

L'entrevista és un mètode poderós de producció de coneixement de la situació humana, com ho demostren els estudis d'entrevistes històrics, que han canviat la manera de comprendre la situació humana i el seu comportament (Kvale, 2011).

Tejada (1997:104) defineix l'entrevista com "la tècnica que, des d'un marc interpretatiu, fa possible la recollida de dades per aprofundir en els aspectes desitjats, mitjançant la incorporació de matrius de context i del marc d'interpretació de l'entrevistat, i es caracteritza per la flexibilitat, per aportar matisos a la informació, per proporcionar una informació més completa i per la versatilitat".

Bisqueria (2004) ens presenta una classificació de modalitats d'entrevista segons el seu disseny i segons el moment de realització. Les entrevistes d'acord amb el seu disseny poden ser estructurades, semiestructurades i no estructurades. Les estructurades es defineixen per un disseny tancat, amb un guió establert prèviament per l'entrevistador. Les semiestructurades tenen també el guió establert prèviament, però les preguntes són més obertes i permeten obtenir una informació molt més rica en matisos. Per últim, les no estructurades són les que es realitzen sense guió previ, només a partir dels objectius de la investigació i es van construint a partir de les respostes dels entrevistats. En el nostre cas, hem dissenyat unes entrevistes estructurades.

D'acord amb el moment de realització poden ser entrevistes inicials, que permeten detectar aspectes rellevants per poder tenir una visió inicial de la situació. Entrevistes de seguiment, que ens descriuen el procés d'una situació dins del context d'estudi i aprofundir en el coneixement i la percepció de les relacions que s'hi donen. Per últim, tenim entrevistes finals, que aporten informació per concloure aspectes de la investigació o per contrastar diferents informacions. En la nostra investigació ha predominat l'entrevista final.

A l'hora de preparar una entrevista s'han de tenir en compte una sèrie d'elements que poden afavorir el seu desenvolupament i aportar credibilitat a les dades que es recullen. S'ha d'establir un escenari per a l'entrevista que permeti una relació de confiança entre l'entrevistador i la persona entrevistada, i això es dona si es crea un context on s'estableixi una relació social que permeti compartir codis culturals i lingüístics propers relacionats amb l'objecte de l'entrevista. Els entrevistats volen fer-se una idea de com és l'entrevistador abans d'iniciar la conversa, exposant les seves experiències i sentiments a un estrany (Kvale, 2011). En la creació d'un escenari adequat s'han de tenir presents, com a mínim, els següents elements:

- L'escolta atenta, les mostres d'interès, la comprensió i el respecte de l'entrevistador faciliten un bon escenari per iniciar l'entrevista.
- La seqüència de l'entrevista és un altre element a tenir en compte i, per tant, s'ha de definir correctament la introducció informativa, en què l'entrevistador defineix la situació a l'entrevistat, li clarifica l'objecte de l'entrevista, li pregunta sobre el sistema d'enregistrament,... Al final de l'entrevista s'ha d'establir un període de reflexió demanant a la persona entrevistada si vol afegir alguna cosa a la informació facilitada i que valori l'experiència viscuda durant el desenvolupament de l'entrevista.
- La durada de l'entrevista, ja que el temps depèn de molts factors: la disponibilitat de l'entrevistat, el clima, la temàtica i la informació obtinguda; per

això cal ajustar la seva durada, tenint en compte uns certs marges de flexibilitat.

4.4.3. Els qüestionaris

Els qüestionaris, malgrat no ser una eina pròpia de les investigacions qualitatives, són utilitzats, ja que permeten recollir informació d'un grup més gran de subjectes amb una inversió de temps més reduïda i aconseguint una quantitat d'informació escrita que posteriorment també pot ser analitzada des d'una perspectiva qualitativa.

En la investigació actual en ciències socials i dins de la metodologia qualitativa és molt freqüent l'ús del qüestionari, conjuntament amb les entrevistes i altres tècniques que s'apliquen sovint en estudis de cas, que se centren en una persona, situació o institució específica (Kvale, 2011).

Reconeixem la seva utilitat, ja que segons Woods citat per Barrios (1997:282).:

- Són un mitjà adequat de recollida de dades a partir de mostres més àmplies que les que es poden obtenir en les entrevistes personals.
- Hi ha la necessitat d'identificar el context en què es donen les respostes.
- Són un punt de partida per a l'ús de mètodes més qualitatiu.

Segons MacMillan i Schumacher (2005), per elaborar un qüestionari els investigadors han de seguir una sèrie de passos que nosaltres hem tingut en compte i que es concreten en la figura n. 26

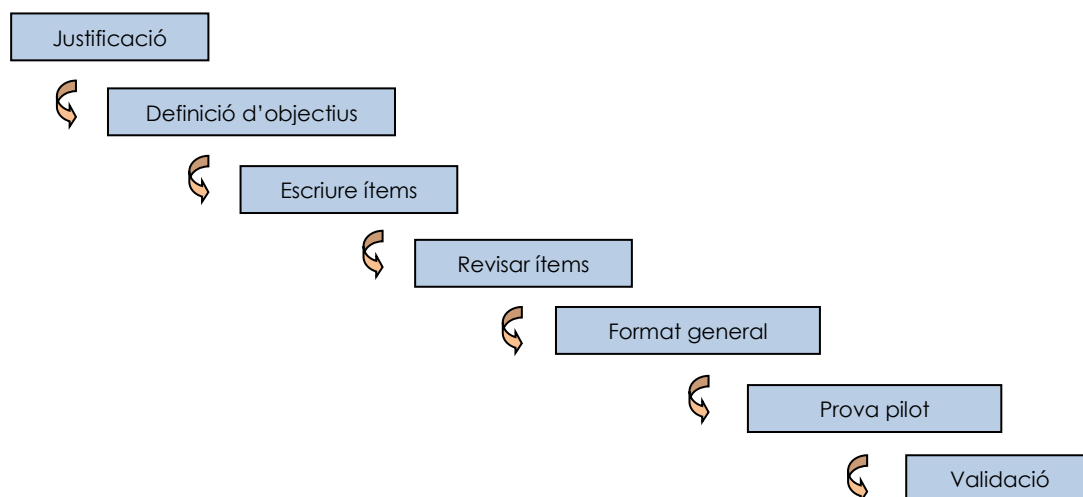


Figura n. 26: Passos per a l'elaboració d'un qüestionari.
Font: Elaboració pròpia a partir de MacMillan i Schumacher (2005).

4.4.4. El grup de discussió

Barbour (2013:25) defineix el grup de discussió com: "Qualsevol debat de grup en la mesura que l'investigador estimuli activament la interacció del grup i estigui atent a ella". Estimular la interacció del grup implica, per una part, guiar el debat del grup de discussió i assegurar que els participants parlin entre ells, i no solament amb el moderador i, per l'altra, implica també la preparació d'una guia temàtica i la selecció d'un material d'estímul que guï la interacció.

Segons Hung (2005), un grup de discussió permet aconseguir informació rellevant per als objectius de la investigació. El mateix autor cita Krueger definint un grup de discussió "com una conversa molt ben planejada, dissenyada per aconseguir informació d'una àrea d'interès."

La persona que dirigeix el grup de discussió, en el nostre cas l'investigador, exerceix també el paper d'observador i, per tant, tria els participants, modera el grup plantejant preguntes obertes o temes de discussió i controla la duració de la sessió i també observa els silencis, els espais que ocupen els participants i controla les seves intervencions registrant l'ordre i el contingut inicial per poder identificar els interlocutors en l'anàlisi posterior.

Els avantatges i les limitacions d'aquesta tècnica, segons Bisquerra (2004), les podem observar en la taula n. 24.

GRUPS DE DISCUSSIÓ	
Avantatges	<ul style="list-style-type: none">-Situen els participants en escenaris reals i naturals.-El moderador té la flexibilitat per explorar aspectes que no han estat anticipats.-La tècnica és fàcil d'aplicar.-Els resultats són creïbles per als usuaris de la informació.-Són àgils en la producció dels seus resultats.-Es poden fer servir com a font principal per a la recollida de dades o com un mitjà per aprofundir en la seva anàlisi.
Limitacions	<ul style="list-style-type: none">-L'investigador té un grau petit de control.-Els participants poden determinar cap on va la conversa.-Els participants poden modificar el seu discurs influenciats per la interacció amb altres.-El moderador ha de dominar la tècnica.-La adaptació del moderador a les característiques de cada grup.

Taula n. 24: Avantatges i limitacions dels grups de discussió.

Font: Elaboració pròpia a partir de Bisquerra (2004)

4.4.5. L'anàlisi documental

L'anàlisi de documents ens pot ajudar a complementar, contrastar i validar la informació que s'ha obtingut amb les altres tècniques de recollida. És una activitat

sistemàtica i planificada, que consisteix a examinar una sèrie de documents ja escrits per tal de captar informació molt valuosa.

Del Rincón, citat per Bisquerra (2004), parla de dos tipus de documents, personals i oficials. Els documents personals són relats escrits en primera persona, on l'individu explica les seves pròpies experiències i creences. Alguns dels registres escrits més comuns són els diaris personals, les històries de vida i les biografies.

Els documents oficials són fonts d'informació que poden fer referència als que té una determinada organització i possibiliten informació sobre el funcionament i la seva dinàmica interna i els que l'organització ha fet servir per a les seves comunicacions externes. Aquests són els que hem utilitzat per a aquesta investigació.

Seguint el mateix autor, l'exigència metodològica d'aquesta tècnica es pot resumir en cinc fases:

- Inventari dels documents existents.
- Classificació dels documents identificats.
- Selecció dels documents més pertinents per a la investigació.
- Lectura i anàlisi dels documents seleccionats.
- Lectura comparativa dels documents per tal de comprendre la realitat estudiada.

5. CONTEXT DE LA RECERCA

La nostra investigació es concreta en l'estudi de tres casos que es situen en dos centres (dos en el primer i un en el segon). Es va tenir en compte que fossin dues escoles diferents. En els criteris de la tria es va procurar que fossin escoles de tipologia diferent, tant pel fa a la seva composició i ubicació com també per la comunitat on estaven immerses, les característiques dels seus equips professionals i el seu tarannà pedagògic.

5.1. Centre (1): Casos 1 i 2

L'escola que a partir d'ara anomenarem "Centre (1)" està ubicada en un barri perifèric de Reus i és un centre de titularitat pública que depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Presentem algunes de les seves característiques en la taula n. 25.

CENTRE (1)	
Situació geogràfica	-Barri perifèric de Reus.
Titularitat	-Departament d'Ensenyament.
Composició	-Centre d'una línia. (3 aules d'Educació Infantil i 6 aules d'Educació Primària)
Plantilla de professorat	-Disset mestres (4 d'E. Infantil, 9 d'E. Primària i 4 especialistes)
Alumnes	-El nombre d'alumnes és de 235 amb una ràtio de 26,11 alumnes per aula
Llengua familiar	-El 51,48 % dels alumnes tenen el català com a llengua familiar, el 42,12 % tenen el castellà i el 6,38 % en tenen altres.

Taula n. 25: Característiques del "Centre (1)".

Font: Projecte Educatiu del "Centre (1)" (PEC)

5.1.1. Plantejament institucional

El plantejament institucional està reflectit en el seu Projecte Educatiu i en el Pla Estratègic per a la Millora de la Qualitat del Servei Educatiu per al període 2008-2012 (PMQCE) que estan desenvolupant i que tenen signat amb l'Administració Educativa el 16 de juny de 2008 i publicat en el DOGC mitjançant la RESOLUCIÓ EDU/2641/2008 de 4 d'agost.

Aquest pla estratègic parteix de la missió d'educar en el creixement, però a partir de tots els nivells, físicament, intel·lectualment, socialment, creativament.

La visió a mitjà termini és aconseguir ser una escola activa on es fonamenta l'acte educatiu com una experiència personal que l'infant ha de fer creixent de manera

harmònica, integral i global en un ambient de treball, esforç i respecte, aprofitant l'acció tutorial i el treball d'habilitats i competències socials. La seva finalitat ve determinada pels següents aspectes:

- Aconseguir un millor rendiment acadèmic dels seus alumnes.
- Donar estabilitat a l'equip docent, fomentant la seva cohesió i il·lusió per tirar endavant l'escola.
- Aconseguir una major implicació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles, tot participant en les associacions i en els òrgans de govern del centre.

Els valors que defineixen l'escola els formen aquell conjunt de principis ètics i de funcionament, reflectits en el Projecte Educatiu, i que ajuden la comunitat educativa a realitzar eficaçment la seva tasca.

5.1.2. Estructura organitzativa

D'acord amb l'article 139 de la LEC els òrgans de govern de l'escola estan formats pels que són de tipus col·legiat i els que són de tipus unipersonal. La Llei considera el Consell Escolar i el Claustre de mestres com a òrgans col·legiats i el director/a, el/la cap d'Estudis i el/la secretari/a, com a òrgans unipersonals.

Els docents estant organitzats al voltant de dos equips de mestres, els d'Educació Infantil i els de Primària, coordinats i liderats per les seves respectives coordinadores de cicle. També s'organitzen per les comissions que estan definides a la Programació General del Centre i que són:

- C. de Coordinació d'Escola
- C. d'Atenció a la Diversitat
- C. de Biblioteca
- C. de Festes i revista
- C. de Menjador
- C. de Coeducació
- C. Escoles Sostenibles

El centre té definides també les figures de la coordinadora del projecte lingüístic, la de la coordinadora de riscos laborals, la de la coordinadora d'informàtica, la de la

coordinadora de biblioteca, la del coordinador del Pla de Formació de centre i les de les coordinadores del Pla Estratègic (PMQCE).

L'horari dels mestres és el que ve marcat en les instruccions d'inici de curs: 24 hores lectives i 6 hores de permanència al centre (30 hores al centre). Entre les 6 hores de permanència al centre, el Claustre de professors ha acordat que n'hi hagi quatre que siguin comunes. Aquestes quatre hores es realitzaran de dilluns a dijous de 12 a 13 (la franja del dilluns al migdia està destinada a la formació, que realitzen dintre del Pla de Formació de centre).

L'horari dels alumnes, acordat pel Consell Escolar, és de 25 hores setmanals a 5 hores per dia situades en dues franges, de matí de 8,30 fins a les 12 h. i de tarda de 14,30 a 16 h.

Així mateix, s'organitza una franja horària (de 16:00 a 17:00 hores de dilluns a dijous) per atendre l'alumnat (de 1r i 2n de cycle inicial i de 5è i 6è de cycle superior) amb dificultats d'aprenentatge, dintre el que el Departament anomena 'Suport Escolar Personalitzat' i tutelada per dos mestres de l'escola.

5.1.3. Pla de Formació de centre

Els objectius que contempla la visió del pla estratègic, que hem especificat abans, identifiquen una sèrie de necessitats formatives de l'equip humà del centre que tindran la seva definició en l'elaboració del seu Pla de Formació.

El Pla de Formació de centre adopta els objectius estratègics del PAC07 que queden definits en la taula n. 26.

OBJECTIUS GENERALS	OBJECTIUS ESPECÍFICS
Millorar dels resultats educatius.	-Millorar l'aprenentatge de les competències bàsiques: comprensió i expressió oral i escrita, càlcul i resolució de problemes. Aprofundir en l'aprenentatge de la lecto-escriptura en català. -Unificar els criteris metodològics, didàctics, pedagògics i d'avaluació. -Consolidar els projectes: Biblioteca, Comenius i Lectura. -Millorar l'ús de les TIC en els processos d'aula.
Millorar la cohesió social.	-Revisar i publicar els documents oficials del centre: Projecte Educatiu (PE), Normativa de Funcionament i Organització i del Centre (NFOC), Projecte Lingüístic de Centre (PLC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC). -Instaurar processos de mediació escolar. -Consolidar projectes: Socialització de llibres de text, Competències socials i Coeducació.

Taula n. 26: Objectius del Pla de Formació del "Centre (1)".

Font: Elaboració pròpia a partir del Pla de Formació del "Centre (1)".

Les accions formatives que es van preveure conjuntament amb els Serveis Educatius del Baix Camp i que s'han realitzat en la modalitat de formació de centre són:

Curs 2008-2009

- Assessorament per unificar els criteris metodològics, didàctics, pedagògics i d'avaluació: 30 hores.

Curs 2009-2010

- Assessorament sobre la Mediació Escolar i les Competències Socials: 20 hores (Analitzada en el nostre estudi amb la denominació de Cas 1).

Curs 2010-2011

- Curs sobre l'ús de les TIC a l'aula per a la millora de les competències bàsiques: 30 hores.

Curs 2011-2012

- Assessorament sobre la programació per competències: 30 hores (Analitzada en el nostre estudi amb la denominació de Cas 2).

Pel que fa a l'avaluació del Pla de Formació, es realitzen les següents accions:

- Avaluació personal de cada activitat (Qüestionari).
- Valoració per part de l'equip de mestres participants en la formació del seu aprofitament, de la validesa del plantejament, l'eficàcia de l'acció, l'impacte sobre l'alumnat i en el treball a l'aula (reunió de Claustre).
- Valoració realitzada per la "comissió de Seguiment del Pla Estratègic (valoració anual i de la qual depèn la continuïtat del mateix pla)

5.1.4. Projectes

Dins del Pla Estratègic del centre ja comentat en un altre apartat, es desenvolupen els projectes d'innovació que s'especifiquen en la taula n. 27.

PROJECTES D'INNOVACIÓ
-El Pla de Lectura de millorar les competències lectores dels alumnes de primària (de 1r. a 6è.).
-Projecte de Competències i habilitats socials.
-Projecte d'intercanvi d'experiències amb altres centres de la Unió Europea(Comenius).
-Projecte de biblioteca.
-Pla experimental de llengües estrangeres (PELE).

Taula n. 27: Projectes d'innovació.

Font: Elaboració pròpia a partir del Projecte Educatiu del "Centre (1)".

5.2. Centre (2): Cas 3

L'escola que a partir d'ara anomenarem "Centre (2)" està ubicada en el centre urbà de Vila-seca i és un centre de titularitat pública que depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Presentem les seves característiques en la taula n. 28.

CENTRE (2)	
Situació geogràfica	-Centre urbà de Vila-seca.
Titularitat	-Departament d'Ensenyament.
Composició	-Centre de dos línies. (7 aules d'Educació Infantil i 12 aules d'Educació Primària)
Plantilla de professorat	-Trenta-tres mestres (9 d'E. Infantil, 15 d'E. Primària i 9 especialistes i una Tècnica d'E. Infantil)
Alumnes	-El nombre d'alumnes és de 500 amb una ràtio de 26,3 alumnes per aula
Llengua familiar	-El 20,37 % dels alumnes tenen el català com a llengua familiar, el 60,76 % tenen el castellà i el 18,87 % en tenen altres.

Taula n. 28: Característiques del "Centre (2)".

Font: Projecte Educatiu del "Centre (01)" (PEC)

5.2.1. Plantejament institucional

L'escola vol aconseguir un alt rendiment en totes les àrees i competències del currículum. L'aprenentatge, segons el Projecte Educatiu, es fa des d'una perspectiva vivencial i paidocèntrica. Tenen programes innovadors que desenvolupen l'esforç, la responsabilitat, el treball cooperatiu i l'autonomia de l'alumnat. L'alfabetització musical, l'aprenentatge actiu de llengües i el treball per projectes en són alguns exemples. També l'adquisició de competències en noves tecnologies (pissarres digitals, grups reduïts d'informàtica, 1x1, blogs...) són una altra prioritat. Altres valors personals i socials com el respecte, la coeducació, la tolerància, la determinació i l'excel·lència consten com a elements bàsics del seu Projecte Educatiu i es van assolint amb la diversitat d'oferta formativa del centre.

5.2.2. Estructura organitzativa

D'acord amb l'article 139 de la LEC els òrgans de govern de l'escola estan formats pels col·legiats i els unipersonals. La Llei considera el Consell Escolar i el Claustre de mestres com a òrgans col·legiats i el director/a, el/la cap d'Estudis i el/la secretari/a, com a òrgans unipersonals.

Els docents estan organitzats per equips de cicle, un amb els mestres del segon cicle d'Educació Infantil i tres amb els mestres dels cicles inicial, mitjà i superior de l'etapa de primària. Per a certes activitats, com poden ser les tasques a desenvolupar en la part de treball autònom de les accions formatives de formació en centre, es realitzen agrupaments intercicles amb mestres representants de tots els cicles.

Una altra forma d'agrupament és el que es fa per comissions de treball on hi ha mestres representants de tots els cicles d'infantil i primària. Les comissions que té definides el centre són:

- Atenció a la diversitat
- Noves tecnologies
- Pla d'Entorn
- Escola Verda
- Biblioteca
- Projectes

Cadascuna d'aquestes comissions està liderada per la figura del coordinador i a més es compta amb la figura del responsable del Pla de Formació de centre.

L'horari dels mestres és el que ve marcat en les instruccions d'inici de curs: 24 hores lectives i 6 hores de permanència al centre (30 hores al centre). Entre les 6 hores de permanència al centre, el Claustre de professors ha acordat que n'hi hagi quatre que siguin comunes. Aquestes quatre hores es realitzaran de dilluns a dijous de 12 a 13 h. (la franja del dilluns al migdia està destinada a la formació, que realitzen dintre del Pla de Formació de centre).

L'horari dels alumnes, acordat pel Consell Escolar és de 25 hores setmanals a 5 hores per dia situades en dues franges, de matí de 9 fins a les 12,30 h. i de tarda de 15 a 16,30 h.

Així mateix, s'organitza una franja horària (de 16:30 a 17:30 hores i de dilluns a dijous) per atendre l'alumnat (de 1r i 2n de cicle inicial i de 5è i 6è de cicle superior) amb dificultats d'aprenentatge, dintre del que el Departament anomena 'Suport Escolar Personalitzat' i tutelada per dos mestres de l'escola.

5.2.3. Pla de Formació de centre

El punt de partida per l'elaboració del Pla de Formació per al període 2010-2013, que va ser aprovat pel Claustre de professors el dia 8 de març de 2010, parteix de l'estudi de necessitats basat en el processos de d'avaluació del curs 2009-2010 i que es desglossen de la següent forma:

- Els resultats de les competències bàsiques de darrer curs reflectides en els indicadors.
- L'anàlisi dels resultats d'avaluació del segon cicle d'Educació Infantil.
- L'anàlisi dels resultats d'avaluació dels alumnes de Primària.

A partir d'aquí es defineixen els objectius que contempla el Pla de Formació de centre i que presentem en la taula n. 29.

OBJECTIUS
-Permetre i facilitar l'execució de les línies prioritàries definides en els projectes de centre.
-Desenvolupar competències docents per tal d'assolir els objectius establerts pel Departament d'Educació en relació amb l'èxit escolar i la cohesió social.
-Facilitar i ajudar el professorat en la implementació del nou currículum i facilitar materials de suport per a les diferents àrees i competències curriculars.
-Contribuir a la millora dels resultats educatius i acadèmics de l'alumnat.
-Contemplar la formació individual del professorat i de la resta de personal del centre donant resposta al desenvolupament professional individual i al creixement personal.

Taula n. 29: Objectius del Pla de Formació del "Centre (2)".
Font: Elaboració pròpia a partir del Pla de Formació del "Centre (2)".

D'acord amb la prioritització de la demanda que es va establir, la proposta en la modalitat de formació en centre que va quedar establerta en el Pla de Formació va ser:

Curs 2010-2011

- o Estratègies per a la millora de les competències bàsiques I (Hàbit lector).
- o Assessorament: 10 hores de formador extern, 10 hores de formador intern i 10 hores de formació no presencial.

Curs 2011-2012

- o Estratègies per a la millora de les competències bàsiques II (Expressió escrita).

- Assessorament: 10 hores de formador extern, 10 hores de formador intern i 10 hores de formació no presencial (Analitzada en el nostre estudi amb la denominació de Cas 3).

Curs 2012-2013

- Estratègies per a la millora de les competències bàsiques III (Escola Verda).
- Assessorament: 10 hores de formador extern, 10 hores de formador intern i 10 hores de formació no presencial.

Els indicadors d'avaluació del Pla de Formació són:

- Adequació del contingut de l'assessorament a les expectatives inicials.
- Grau d'assoliment dels objectius.
- Adequació dels materials emprats.
- Relació entre els continguts de formació i la realitat de la pràctica docent i l'aplicació a les aules.
- Grau d'aplicació dels coneixements adquirits.
- Grau de satisfacció de la tasca del formador.
- Adequació de la durada de les sessions en relació amb el treball realitzat.

A partir d'aquests indicadors, a l'acabar cada curs escolar es recullen les valoracions dels docents utilitzant dos qüestionaris, un de valoració individual i un altre de valoració conjunta dels diferents equips de cicle.

Una vegada es fa el buidat dels qüestionaris d'avaluació, es procedeix a donar continuïtat al Pla de Formació o la seva modificació si s'escau.

5.2.4. Projectes

L'escola desenvolupa diferents projectes i programes vinculats al seu entorn més proper, el municipi, i d'altres com a resposta a les necessitats d'innovació del centre i vinculats al Departament d'Ensenyament. En la taula n. 30 s'especifiquen aquests últims:

PROJECTES D'INNOVACIÓ
-Pla d'Entorn de Vila-seca.
-Projecte "Vincles" d'Educació Emocional.
-Pla experimental en anglès (PELE).
-Coeducació i Convivència.
-Pissarres digitals, programa 1x1.
-Ciència activa-programa APQUA.
-Escola Verda / Hortet escolar.

Taula n. 30: Projectes d'innovació.

Font: Elaboració pròpia a partir del Projecte Educatiu del "Centre (2)".

6. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

6.1. Introducció

La investigació qualitativa s'ocupa d'entendre els fenòmens socials des de l'òptica dels participants. Aquesta comprensió s'adquireix analitzant els diferents contextos dels participants i els significats que aquests exposen sobre els fets i les situacions que s'hi donen. Aquesta significació inclou els seus sentiments, les seves creences, les seves idees, els seus pensaments i les seves conductes (MacMillan i Schumacher, 2005).

Els propòsits d'aquesta investigació ens porten a obtenir informació sobre els processos que es desenvolupen en els centres a l'hora de gestionar el Pla de Formació Permanent del professorat i les accions formatives que s'hi inclouen, amb la finalitat de fer el seguiment de diverses fases d'aquestes accions des de la seva gènesi (estudi de necessitats), passant pel seu desenvolupament (seguiment de la formació) i finalment la seva transferència (aplicació dels coneixements, habilitats i actituds apreses, a la pràctica educativa per part dels docents).

En alguna de les accions formatives, pel fet d'haver estat desenvolupades abans de l'inici de la nostra investigació, intentarem obtenir dades de si l'aplicació dels continguts apresos en la pràctica diària a les aules o en l'escola ha aportat millores en els aprenentatges dels alumnes o en l'organització del centre (impacte de la formació).

6.2. Planificació

El treball de camp que es desenvoluparà en els dos centres tindrà connotacions diferenciades malgrat que es parteixi dels mateixos propòsits de la investigació.

Com hem dit abans, el mètode d'investigació és l'estudi de cas i nosaltres realitzarem l'estudi de tres casos, dos ubicats en el "Centre (1)" i un tercer ubicat en el "Centre (02)"

El la taula n. 31 es presenten els tres casos d'estudi d'aquesta investigació.

ACCIONS FORMATIVES		
Centre (1)	CAS 1	"Pla de mediació i competències socials" Es va realitzar durant els cursos 2009-2010 i 2010-2011 amb la fase d'assessorament de 30 hores de durada el primer curs i l'elaboració del Pla de Mediació del centre per part dels mestres participants en el segon curs.
	CAS 2	"Programar per competències" Es va realitzar durant el curs 2011-2012, també amb una durada de 30 hores en la fase d'assessorament.

Centre (2)	“La millora de la competència escrita”	
	CAS 3	Es va realitzar durant el curs 2011-2012, en la fase d'assessorament de 30 hores i en el curs 2012-2013, en els processos d'aplicació a l'aula dels protocols d'escriptura elaborats pels participants en el curs anterior.

Taula n. 31: Estudi de casos.

Font: Elaboració pròpia.

En el centre (1) d'acord amb el Pla de formació de centre que ja hem anomenat en la descripció del context, ens centrarem en l'estudi de dos casos que corresponen a dues accions formatives en la modalitat de formació en centre, en què hi han participat 17 professors que suposen la totalitat dels mestres del Claustre.

La tria del Cas 1 ve determinada pel fet de poder recollir dades d'un procés ja acabat i amb possibilitat de poder analitzar la seva transferència, a través de la creació del Servei de Mediació Escolar que s'ha iniciat en el curs 2011-2012 i també per la possibilitat d'obtenir dades sobre els resultats en la millora de la convivència dels alumnes, és a dir, l'impacte que ha suposat l'aplicació d'aquest Servei durant el curs 2012-2013.

La tria del Cas 2 ve justificada pel fet que aquesta acció formativa fa referència a l'adquisició per part dels participants d'uns coneixements, habilitats i actituds que els han de portar a un canvi de tendència a l'hora d'entendre una nova forma de programar el treball a les aules a partir del concepte de “competències” i, per tant, fomentar en els alumnes la seva adquisició mitjançant la proposta d'activitats competencials. També s'intentarà cercar evidències de la seva transferència a la pràctica a l'aula durant el curs 2012-2013.

La tria del Cas 3 està justificada pel fet que en el nostre treball de camp teníem la intenció de recollir informació sobre una acció formativa on poguéssim fer el seguiment complet des de la planificació a l'avaluació:

- Curs 2011-2012: Assistir a les sessions de formació amb la presència de l'assessor i a les sessions de treball dels diferents grups de professors i recollir dades sobre l'elaboració dels protocols d'escriptura.
- Curs 2012-2013: Recollir dades sobre l'evidència de l'aplicació d'aquests protocols a les aules.

6.3. Fases de la investigació

En la taula n. 32 es presenta el cronograma amb les diferents fases de la investigació.

TEMPORITZACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ (2011-2014)		
FASES	TASQUES	PERÍODE
FASE 1 Definició de la investigació i desenvolupament del marc conceptual i metodològic.	-Concreció d'objectius i preguntes de la investigació.	-Març 2011
	-Revisió bibliogràfica.	-Abril-Desembre 2011
	-Redacció marc conceptual.	-Març-Agost 2012
	-Redacció marc metodològic.	-Octubre-Desembre 2012
FASE 2 Preparació de la investigació.	-Petició d'autorització al Departament d'Ensenyament.	-Novembre 2011
	-Entrevista amb la Inspectora en Cap.	- Desembre 2011
	-Entrevista amb els directors dels centres.	-Desembre 2011
FASE 3 Anàlisi documental del context.	-Revisió documentació específica dels dos centres.	-Gener 2011
FASE 4 Elaboració i validació d'instruments	-Elaboració d'instruments.	-Setembre 2012
	-Validació experts.	-Novembre 2012
	-Realització del pretest.	-Desembre 2012
FASE 5 Desenvolupament de la investigació.	-Revisió documentació referent al Pla de Formació de centre.	-Març 2012
	-Lliurament dels qüestionaris i enregistrament de les entrevistes.	-Febrer-Desembre 2012
	-Seguiment de l'acció formativa al centre (2).	-Gener-Juny 2012.
	-Realització dels grups de discussió.	-Gener-Abril 2013
	-Seguiment activitats al centre i a l'aula.	-Gener-Abril 2013
	-Buidatge de dades, anàlisi de resultats, creació de categories i redacció informe provisional.	-Maig-Desembre 2013
FASE 6 Informe final	- Redacció informe final i propostes de millora.	-Gener-Març 2014.

Taula n. 32: Cronograma.

Font: Elaboració pròpia.

6.4. Disseny i validació d'instruments

Com hem definit en apartats anteriors, hem desenvolupat un procés d'investigació pròpiament qualitativa, però no hem rebutjat utilitzar instruments més propis de les investigacions quantitatives, com és el qüestionari adreçat als docents participants, ja que és una manera d'obtenir informació de grups més nombrosos i que ens permet comprendre millor la realitat a estudiar. Es pot afirmar que s'ha utilitzat un mètode

múltiple fent servir una o més tècniques de recollida de dades, que poden ser de naturalesa qualitativa o quantitativa, amb la intenció de triangular una informació que es pugui dir que està reforçada per les diferents maneres de com s'ha aconseguit (Flick a Kvale, 2011).

Per a la seva validació hem partit del criteri de jutges: tres experts, una professora de l'àrea de Didàctica i Organització Escolar del Departament de Pedagogia i dos catedràtics de l'àrea de Didàctica i d'Organització Escolar (un de la nostra facultat i l'altre d'una facultat d'una altra universitat). Tots tres són experts en investigació educativa i desenvolupen la seva tasca professional treballant aspectes relacionats en la gestió i avaluació de Programes de Formació. Van aportar una sèrie de suggeriments sobre l'estructuració dels diferents apartats del qüestionari i les entrevistes en relació amb els objectius de la investigació. A continuació, amb tots els suggeriments presentats, s'elabora un segon esborrany que es passa als dos docents responsables del Pla de formació dels dos centres on s'ha realitzat el treball de camp, que ens aporten algun suggeriment pel que fa a la comprensió d'algun ítem i ens resolen algun dubte sobre la durada de resposta del qüestionari.

A la taula n. 32 podem observar la relació entre els objectius de la investigació, els instruments utilitzats, el tipus d'informació que es pretén obtenir, els subjectes participant i el moment de la seva aplicació.

6.4.1. Qüestionari

En els tres casos estudiats, hem aplicat un qüestionari per recollir les valoracions que fan els professors que han participat en les tres accions formatives, sobre els processos de planificació, desenvolupament i avaluació i sobre el procés de transferència a les aules dels aprenentatges assolits en cadascuna d'elles.

En el seu procés d'elaboració vam prendre la decisió d'elaborar tres models de qüestionari (Annex I, II i III) amb una base comuna i una altra d'específica amb els ítems que feien referència als aprenentatges assolits en cada acció formativa.

Es va demanar als docents que valoressin en la fase prèvia a l'inici de les accions formatives, en la fase de desenvolupament i finalment en la de l'avaluació, els aspectes que es detallen a continuació en la taula n. 33.

INSTRUMENTS	AGENTS	MOMENT	ITEMS/PREGUNTES	INFORMACIÓ	OBJECTIUS (*)
Qüestionaris (1,2,3)	Professors	Abans de l'acció formativa	1-7	Estudi de necessitats	(1)
		Abans de l'acció formativa	8-11	Recursos	(3)
		Durant l'acció formativa	12-20	Desenvolupament de les sessions amb formador	(2,3)
		Durant l'acció formativa	21-27	Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula	(2,3)
		Després de l'acció formativa	28-34	Avaluació de la reacció	(2,3)
		Després de l'acció formativa	Acció (1) 35-45	Avaluació dels aprenentatges assolits	(2,3)
			Acció (2) 35-45		
			Acció (3) 36-41		
		Després de l'acció formativa	Acció (1) 46-61	Avaluació de la transferència de la formació a la pràctica a l'aula	(3,4)
			Acció (2) 47-60		
Acció (3) 42-54					
Entrevista al responsable del Pla de formació	Director/Cap d'estudis	Després de l'acció formativa	1-10	Gestió del Pla de Formació	(1,2,3)
			11-16	Gestió de la transferència	(3,4)
Entrevista al formador	Formador	Després de l'acció formativa	1-4	Gestió de l'encàrrec de formació	(1)
			5-9	Desenvolupament de l'acció formativa	(2,3)
			10-13	Seguiment postformació	(3,4)
Entrevista grup de discussió	Directiu, Coordinadors i Docents	Després de l'acció formativa	1-4	Planificació de la formació	(1)
			5-8	Desenvolupament de l'acció formativa	(2,3)
			9-11	Avaluació de la transferència de la formació a la pràctica a l'aula	(3,4)
Observació (Notes de camp)	Professors	Durant i després de l'acció formativa		Desenvolupament de l'acció formativa	(2,3,4)
				Avaluació de la transferència de la formació a la pràctica a l'aula	
Anàlisi documental	Director/Cap d'estudis	Abans, durant i després de l'acció formativa		Context institucional	(1,3,4)
				Gestió del Pla de Formació	

(*) Objectius:

- (1) Analitzar els processos de detecció de necessitats de formació i de presa de decisions a l'hora de dissenyar el Pla de Formació de centre.
- (2) Detectar la influència que té l'acció formativa en el docent i en el canvi de les seves pràctiques educatives a l'aula.
- (3) Analitzar els factors que afavoreixen o obstaculitzen la transferència de la formació permanent a la pràctica educativa dels docents a l'aula.
- (4) Identificar quins protocols d'avaluació estableix el centre per determinar la transferència de la formació permanent.

Taula n. 33: Instruments de recollida d'informació.

Font: Elaboració pròpia.

En els qüestionaris dels tres casos hi ha una primera part introductòria, on consta la descripció del perfil professional del docent participant en l'acció formativa recollint dades sobre el gènere, els anys de docència, el cicle on està adscrit i si ocupa cap càrrec de gestió en el centre.

A continuació es presenten els ítems que són afirmacions que el participant ha de valorar a partir d'una escala de valoració amb cinc possibilitats de resposta (gens, poc, de tant en tant, bastant i molt). Els qüestionaris tenen tres grans blocs i cadascun d'ells diferents apartats d'ítems.

El primer bloc, "abans de l'acció formativa", fa referència a la presa de decisions anterior a l'inici de la formació amb la intenció d'obtenir informació sobre la seva planificació a partir de l'estudi de necessitats, les motivacions prèvies dels participants i els recursos personals i materials de què disposen. Aquest bloc consta de dos apartats: necessitats de formació i recursos que han de facilitar informació per l'assoliment del primer i el tercer objectiu de la investigació.

El segon bloc, "durant l'acció formativa", fa referència al desenvolupament de les sessions amb el formador, a les sessions de treball dels equips de mestres i a les aplicacions a l'aula de les pràctiques encomanades durant la formació, amb la intenció d'obtenir informació sobre la valoració dels participants de com s'ha desenvolupat l'acció formativa. Aquest bloc també consta de dos apartats: "sessions amb formador" i "sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula" que han de facilitar informació per a l'assoliment del segon i tercer objectiu de la investigació.

El tercer bloc, "avaluació de l'acció formativa", fa referència als processos d'avaluació de la reacció dels participants, a l'avaluació de l'assoliment dels aprenentatges i a l'avaluació de la transferència de la formació a la pràctica a l'aula. Aquest bloc consta de tres apartats: "avaluació de la transferència", "aprenentatges assolits durant l'acció formativa" (aquest apartat és diferent per a cadascuna de les tres accions formatives) i "avaluació de la transferència a la pràctica educativa a l'aula" que ha de facilitar informació per a l'assoliment del segon, tercer i quart objectius de la investigació.

Al final de cada apartat i al final del qüestionari es contempla la possibilitat que els participants puguin afegir les opinions que considerin oportunes.

Per procedir a passar els qüestionaris als mestres participants en les accions formatives en els dos Casos d'estudi, es va procedir a presentar el model als directors dels dos centres i als responsables dels Plans de Formació i ells van fer el repartiment, el seguiment i la recollida dins del termini establert.

6.4.2. Entrevistes

En la nostra investigació hem utilitzat la tècnica de l'entrevista estructurada per obtenir informació de primera mà, tant dels formadors de les accions de formació com dels docents responsables dels Plans de Formació dels dos centres. Hem obtingut un nivell més alt de comprensió sobre la temàtica que estem investigant i, el fet de procedir a enregistrar la conversa, ha permès també estar pendent de la comunicació no verbal.

Malgrat que, com hem definit abans, el nostre rol en la investigació ha estat el d'observador participant i, per tant, la nostra presència en el context estudiat no era estranya, hem preparat l'entrevista per tal que les persones entrevistades se sentin còmodes i puguin parlar amb llibertat expressant les seves experiències. Es va procedir a iniciar l'entrevista amb una introducció informativa, on es va explicar el propòsit de la trobada, es va demanar autorització per a l'enregistrament i se'ls va demanar si abans de començar tenien alguns dubtes per aclarir.

Al final de cada entrevista es van recordar els punts clau sobre els quals havíem obtingut informació amb la intenció que la persona entrevistada pogués afegir o matisar alguna de les opinions presentades.

S'ha preparat el guió de l'entrevista amb una sèrie de qüestions plantejades directament referents a la dimensió temàtica, producció de coneixement i a la dimensió dinàmica i de relació interpersonal, amb la intenció de cercar informació mantenint una bona interacció amb les persones entrevistades (Flick, 2007).

L'aplicació de les entrevistes s'ha realitzat després que els docents participants completessin els qüestionaris, per una qüestió de procediment, ja que els responsables del Pla de Formació i els participants en els grups de discussió havien participat en les accions formatives i volíem que es diferenciessin bé els moments de recollida d'informació.

- a) Entrevista al responsable del Pla de Formació de centre (Annex IV).

Hi ha una primera part on es recull el perfil professional de la persona entrevistada i la data i el context on es realitza. Posteriorment s'aborda una primera dimensió temàtica que fa referència a la gestió del Pla de Formació i consta de deu preguntes que interroguen la persona entrevistada sobre la el procés de l'estudi de necessitats i la presa de decisions a l'hora d'elaborar el Pla, sobre la planificació de les accions formatives estudiades, sobre els recursos, sobre la tria del formador i sobre els processos d'avaluació.

La segona dimensió temàtica fa referència a la gestió de la transferència i consta de sis preguntes sobre els processos d'aplicació a l'aula dels continguts treballats a

la formació, sobre els canvis metodològics observats a l'aula després de l'acció formativa, sobre els processos de seguiment de la transferència i el paper que hi desenvolupa l'organització del centre i sobre la incentivació al professorat per transferir a l'aula el que ha après en l'acció formativa.

b) Entrevista al formador (Annex V)

Té tres dimensions temàtiques: la primera fa referència a la gestió de l'encàrrec de formació i consta de quatre preguntes que pretenen obtenir informació sobre com es va gestar l'encàrrec de formació, quina demanda el va motivar, quins objectius es volen assolir amb la proposta formativa i sobre quins van ser els recursos organitzatius i materials que va tenir a disposició.

La segona dimensió temàtica fa referència al desenvolupament de l'acció formativa i consta de cinc preguntes que cerquen informació sobre la percepció de la motivació i els coneixements inicials dels participants, sobre la metodologia emprada en l'acció formativa i sobre els canvis que pot provocar els aprenentatges assolits en la pràctica a l'aula per part del docent.

Per últim, la tercera dimensió temàtica consta de quatre preguntes i fa referència al seguiment "postformació" que té previst realitzar el formador i amb la intenció de cercar informació sobre si l'encàrrec de formació contempla el seguiment sobre les possibles estratègies facilitades a l'equip directiu per fer el seguiment i manteniment de la transferència i els aspectes que poden afavorir o obstaculitzar la transferència de la formació a la pràctica a l'aula.

c) Grup de discussió (Annex VI).

En els dels grups de discussió hem utilitzat l'entrevista grupal oberta i estructurada, on s'ha procurat que un grup de docents, coordinadors de cicle i directius que han participat en les accions formatives estudiades, hagin discutit i elaborat, des de l'experiència personal, la temàtica que és objecte de la investigació.

L'estructura del guió utilitzat per a la realització de les entrevistes ha estat el mateix que s'ha utilitzat en les entrevistes individuals, és a dir, amb la definició d'unes dimensions temàtiques i una selecció de punts clau o temes de l'investigador.

L'entrevista grupal té tres dimensions temàtiques: la primera que fa referència a aspectes referents a la planificació de la formació i que consta d'un guió de quatre punts que demanen informació sobre la participació dels participants en l'estudi de necessitats i la presa de decisions, sobre els objectius a assolir amb el

desenvolupament de l'acció formativa i sobre la satisfacció dels participants dels processos organitzatius i de recursos humans i materials; la segona dimensió fa referència al desenvolupament de l'acció formativa i consta d'un guió de quatre punts, amb els quals es pretén obtenir informació sobre la valoració de la proposta metodològica proposada pel formador, sobre l'assoliment dels objectius de la formació i sobre quina aportació a la pràctica docent han significat els continguts treballats; a tercera dimensió fa referència a l'avaluació de la transferència i consta de quatre punts, que van dirigits a cercar informació sobre la viabilitat de l'aplicació a l'aula de les activitats proposades en l'acció formativa, sobre quins canvis s'han observat a les aules relacionats amb els aprenentatges assolits, sobre quines evidències s'han recollit que demostrin que hi ha transferència de la formació a la pràctica a l'aula i sobre la presa de decisions quant al seguiment i manteniment d'aquesta transferència.

Una vegada acabada cada entrevista, es procedeix a reservar un espai de reflexió on l'entrevistador parla amb la persona entrevistada, sense cap procediment d'enregistrament, per tal que la informació rebuda es pugui contextualitzar amb una sèrie de notes que facilitaran la posterior transcripció.

6.4.3. Observació

En l'estudi del Cas 1 situat en el Centre (1) hem realitzat una observació d'aplicació del Servei de Mediació en el context del mateix centre.

En l'estudi del Cas 2 situat en el Centre (1) hem realitzat l'observació de les sessions de treball en grup dels mestres assistents.

En l'estudi del Cas 3 situat en el Centre (2) hem realitzat l'observació de les sessions de formació amb presència del formador, les sessions de treball amb l'equip dels mestres assistents i l'aplicació de pràctiques a l'aula.

6.4.4. Revisió documental

L'anàlisi de documents ha estat una eina essencial per a la investigació que hem realitzat, ja que ens ha aportat informació valuosa sobre els processos de formació permanent del professorat dels centres, el seu desenvolupament, els materials que s'han generat i les evidències de la seva aplicació en els centres i a les aules.

En un primer moment s'ha procedit a la revisió documental dels documents de centre que ens podien aportar coneixement per a la contextualització de la investigació i posteriorment s'ha procedit a analitzar la documentació referent als Plans de Formació dels dos centres, prioritzant l'anàlisi dels objectius i continguts de cadascuna de les accions formatives desenvolupades en els dos centres.

La documentació revisada en cadascun dels dos centres on s'ha desenvolupat la investigació es presenta a la taula n. 34.

Centre (1)
-Pla d'autonomia. -Pla de convivència. -Pla de mediació.
Centres (1,2)
-Projecte Educatiu del centres estudiats. -Programació General del curs. -Memòria de les activitats dels cursos. -Pla de formació dels centres estudiats. -Documentació utilitzada pel formador i els participants durant les sessions de formació. -Documentació generada a partir de les accions de formació que han estat objecte d'estudi en els dos centres. -Exemples d'activitats pràctiques realitzades pels alumnes, derivades de la transferència de la formació a les aules.

Taula n. 34: Revisió de documents.

Font: Elaboració pròpia.

6.5. Anàlisi del rigor científic

Abans de parlar dels criteris que aporten rigor científic al nostre estudi, hem de parlar de les preocupacions que hi ha al darrere de cadascun d'ells. Guba i Lincoln, citats per Guba (1983), parlen de quatre tipus:

- **Valor de la veritat:** Establiment de confiança en la veritat dels descobriments d'una investigació tant pels subjectes com pel context on s'ha desenvolupat la investigació.
- **Aplicabilitat:** El grau en què poden aplicar-se els descobriments d'una investigació a altres subjectes i contextos.
- **Consistència:** Determinar si els descobriments d'una investigació es repetirien de forma consistent si es tornés a realitzar amb els mateixos subjecte i context.
- **Neutralitat:** En quin grau el descobriments d'una investigació es deuen als subjectes investigats i a les condicions de la investigació i no a les perspectives de l'investigador.

Aquestes quatre preocupacions tenen la seva concreció tant en el paradigma racionalista com en el paradigma naturalista o interpretatiu i que podem observar en la taula n. 35.

PREOCUPACIONS	CRITERIS DEL PARADIGMA POSITIVISTA	CRITERIS DEL PARADIGMA INTERPRETATIU
Valor vertader	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Validesa externa	Transferibilitat
Consistència	Fiabilitat interna	Dependència
Neutralitat	Fiabilitat externa	Confirmabilitat

Taula n. 35: Criteris de rigor científic.

Font: Guba (1983:153)

Ens detenim en els criteris que donen rigor científic des del paradigma interpretatiu en què estem ubicats:

– Credibilitat

Demostra la confiança que tenen els mateixos subjectes i contextos que han participat en la investigació en els descobriments i les conclusions, ja que si la investigació qualitativa vol comprendre situacions des del punt de vista d'aquests subjectes, ells mateixos poden esdevenir una font de legitimació dels resultats de la investigació. Com que en un estudi de caire qualitatiu l'investigador aporta molta subjectivitat, nosaltres per aportar credibilitat hem abordat l'estudi en la seva integritat a través de les següents vies:

- Permanència en el mateix context i la utilització de l'observació persistent. El treball realitzat al llarg de dos cursos escolars ha estat continuat, amb la participació en les accions de formació, la participació en el treball dels equips de cicle i l'observació i registre de les activitats a l'aula.
- El judici crític d'altres companys, a través de la comparació d'estudis de naturalesa semblant, participació en activitats de formació per als estudis de doctorat i reflexió conjunta amb experts de la nostra facultat.
- Triangulació de tècniques per a la recollida de la informació, utilitzant diferents instruments de registre (notes, pautes d'observació, enregistrament d'entrevistes).
- Comprovacions amb els participants a través de la revisió dels instruments de recollida d'informació abans de la seva aplicació i el contrast d'opinions després d'enregistrar les entrevistes. Les entrevistes

realitzades als responsables de la formació i als directors, els van ser lliurades prèviament per a la seva revisió.

- Recollida i arxiu del material referencial per poder contrastar i comprovar les afirmacions i les conclusions que presentem en l'estudi.

– Transferibilitat

Aquest aspecte vol determinar el grau d'aplicació dels descobriments a altres contextos o subjectes. Aquesta transferència dependrà de la tipologia dels informants inclosos en la investigació i no tant del seu nombre. El que importa és que les conclusions serveixin per a entendre i millorar el fenomen estudiat. De totes formes la manera més explícita de comprovar la transferibilitat és a través del lector de l'estudi, perquè podrà comprovar si les conclusions poden aportar quelcom al seu context particular. En el nostre estudi volem demostrar l'aplicabilitat de les conclusions a través de les següents vies:

- Les persones entrevistades, responsables de la formació i directors, pertanyen a contextos diferenciats.
- Els formadors entrevistats pertanyen a perfils professionals diferents.
- La descripció precisa de la contextualització dels casos estudiats pot permetre establir la transferència a altres contextos.

– Dependència

En la investigació qualitativa consistència no implica estabilitat, sinó variació, que es pot atribuir a diferents factors, entre ells a canvis a la realitat. Cada canvi que es produeixi en referència al disseny de la investigació ha de ser una oportunitat per recollir informació que s'ajusti als objectius de la investigació. Per tant, la consistència equival a dependència que contempla el seguiment dels canvis durant la investigació.

Aquesta estabilitat és difícil d'aconseguir en investigacions qualitatives com la nostra, però s'han minimitzat revisant la instrumentació en funció dels canvis normatius sobre la Formació Permanent del Professorat que s'han donat durant el desenvolupament de la investigació.

– Confirmabilitat

L'objectivitat del procés està garantida per la metodologia, ja que si els mètodes són oberts a la rèplica i amb certa distància entre l'investigador i els subjectes, es poden neutralitzar els prejudicis de l'investigador. Però en les

investigacions qualitatives, la comprensió de les múltiples realitats que s'analitzen i la mateixa predisposició de l'investigador quan es converteix en instrument poden comportar problemes d'objectivitat. Per minimitzar aquesta situació els investigadors traslladen el pes de l'objectivitat al detall minuciós de les dades, és a dir, que altres persones que llegeixin la informació puguin arribar a les mateixes conclusions. En el nostre estudi aquesta objectivitat queda explicitada no per eliminar qualsevol posicionament inicial sobre l'objecte d'estudi, sinó per la possibilitat de reflexionar sobre els resultats de la recerca amb analistes externs.

- La triangulació de dades en l'anàlisi dels resultats ens ha de permetre confirmar la informació des de diferents fonts.
- L'anàlisi de la documentació ens ha permès donar validesa als aspectes estudiats.
- El nivell de concreció i detall de les dades obtingudes.
- Incloure en l'informe de la investigació les reflexions introspectives sobre els descobriments efectuats.

En tots els criteris s'apunta a la triangulació com una estratègia que reforça el rigor científic. En la figura n. 27 observem de forma esquemàtica el procediment que hem seguit per triangular la informació recollida en la investigació.

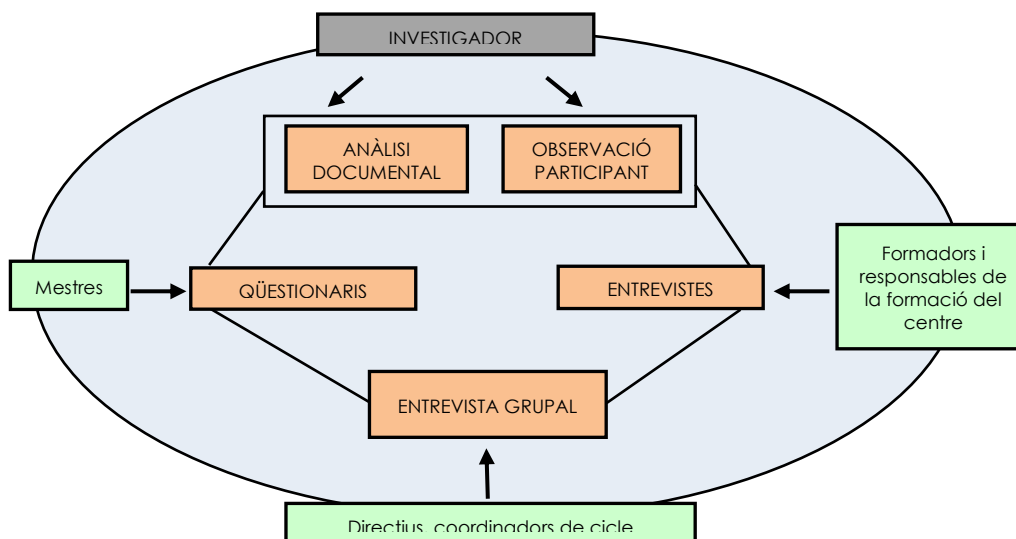


Figura n. 27: Triangulació d'agents i instruments de recollida d'informació.

Font: Elaboració pròpia.

El progrés de les ciències socials al llarg de la història ha posat de manifest que cap mètode d'investigació és superior a cap altre, però sí que poden ser més o menys congruents amb els objectius de la investigació (Denzin, citat a Rodríguez, 2005). Per aquest motiu, l'anàlisi de la realitat ha portat a combinar distintes tècniques

d'indagació per aconseguir troballes complementàries i desenvolupar el coneixement d'un determinat objecte d'estudi.

El mateix autor citant Blaikie diu que sembla clar que les prioritats de la triangulació com estratègia d'investigació són augmentar la validesa dels resultats. Els científics socials han agafat aquest terme per descriure com la utilització de diferents enfocaments en una investigació permet a l'observador centrar-se en la informació buscada.

La triangulació és entesa com una manera d'assegurar i millorar els resultats d'una investigació. Permet obtenir la informació des de diferents punts de vista d'una realitat complexa, que mirada des d'un sola òptica quedaria incompleta quant a la interpretació i comprensió del fenomen objecte d'estudi. La triangulació està caracteritzada per ser una aproximació de múltiples mètodes per conèixer les dades d'un problema (Tejada i altres, 2007).

En la classificació que fa Denzin, citat a Rodríguez (2005), la triangulació pot ser de dades, que suposa la utilització de diferents estratègies per a la seva recollida; pot ser d'investigadors, que implica utilitzar una pluralitat d'observadors formant equips multidisciplinaris; pot ser de teories de diferents interpretacions de cadascuna de les proposicions teòriques; pot ser de mètodes, que permet la combinació de tècniques i instruments i aprofitar els punts forts de cadascuna d'elles per crear les dades, i per últim, pot ser múltiple, on es combinen diferents mètodes, diferents tipus de dades, investigadors i teories.

En aquesta investigació ens situem en la modalitat de triangulació d'agents i de tècniques de recollida d'informació i partint de la idea que aquestes són instruments per investigar un problema i facilitar la seva comprensió, combinar diferents tipus de tècniques, permet crear dades i aprofitar els punts forts de cadascuna d'elles.

En el nostre estudi, el recull d'informació a partir de diferents instruments, entrevistes en profunditat, qüestionaris, registres d'observació, anàlisi documental i grup de discussió ens ha permès buscar la coherència de les dades i també les seves contradiccions. Tejada (2007b) cita Olabuenaga quan parla de l'evidència circumstancial, que ni contradiu ni dóna suport als coneixements previs, però obre vies d'interpretació que, com a mínim, necessiten ser contrastades abans de la seva acceptació definitiva.

També es justifica pel fet que no tots els instruments tenen la mateixa potencialitat per captar la informació de la mateixa forma. La justificació de la triangulació de les informacions recollides utilitzant diferents instruments ens ve donada, segons Tejada, (2007a) pel fet que la realitat educativa és tan dinàmica i canviant en que intervenen

fonamentalment relacions humanes, que cadascuna pot donar a un mateix fet diferents significats que és necessari contrastar.

RESULTATS

7. PRESENTACIÓ

En l'anàlisi dels resultats es presenten les dades agrupades en cada cas i en cadascun dels dos centres, segons els instruments escollits per a la recollida d'informació i que presentem en la taula n. 36.

Per referir-nos a les diferents accions formatives farem servir la següent nomenclatura:

- Accions formatives:
 - o .Mediació Escolar i Competències Socials (A1).
 - o .Programar per competències (A2).
 - o .Millora de la competència escrita (A3).

CENTRE 1		CENTRE 2	CRITERIS DE PRESENTACIÓ DE LA INFORMACIÓ
CAS 1 (Acció formativa 1)	CAS 2 (Acció formativa 2)	CAS 3 (Acció formativa 3)	
Revisió documental (RD1)		Revisió documental (RD2)	Objectius de la investigació
Qüestionari als docents participants en l'acció formativa A1 (Q1)	Qüestionari als docents participants en l'acció formativa A2 (Q2)	Qüestionari als docents participants en l'acció formativa A3 (Q3)	Abans: -Necessitats de formació -Recursos Durant: -Sessions amb el formador -Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula Avaluació: -Avaluació de la reacció -Aprentatges assolits en l'acció formativa -Avaluació de la transferència de la formació a la pràctica a l'aula
Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER1-ER2)		Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER3)	-Necessitats de formació -El rol del responsable de la formació -La participació del professorat -El rol del formador -L'avaluació i el seguiment de la transferència
Entrevista al formador de l'acció formativa A1 (EF1)	Entrevista al formador de l'acció formativa A2 (EF2)	Entrevista al formador de l'acció formativa A3 (EF3)	
Grup de discussió de docents coordinadors de cicle i de l'equip directiu participants en l'acció formativa A1 (GD1)	Grup de discussió de docents coordinadors de cicle i de l'equip directiu participants en l'acció formativa A2 (GD2)	Grup de discussió de docents coordinadors de cicle i de l'equip directiu participants en l'acció formativa A3 (GD3)	
		Participació i observació de les sessions de formació amb el formador (OF3)	
	Participació i observació del treball dels equips de mestres (OT2)	Participació i observació del treball dels equips de mestres (OT3)	

Observació d'activitats realitzades amb els alumnes a les aules (OAA1)		Observació d'activitats realitzades amb els alumnes a les aules (OAA3)	
--	--	--	--

Taula n. 36: Instruments utilitzats.

Font: Elaboració pròpia.

Una vegada presentats els resultats de cada cas, es procedirà a triangular les dades recollides per realitzar una anàlisi transversal relacionant-les amb les preguntes de la investigació que, a més de donar rigor científic a la investigació, aportaran coneixement per poder extreure les conclusions.

7.1. Cas 1 (Acció formativa A1)

En aquest cas es procedeix a la presentació dels resultats de l'anàlisi de l'acció formativa A1 (Mediació escolar i competències socials) que es va realitzar en el centre (1) el curs 2009-2010 i que va tenir continuïtat el curs 2010-2011 per part de l'equip de docents en el procés d'elaboració del Projecte de Mediació escolar. La recollida d'informació s'ha realitzat durant el curs 2011-2012 coincidint amb la posada en marxa del Servei de Mediació escolar.

7.1.1. Revisió documental (RD1)

S'ha aprofitat la revisió de documents realitzada per la contextualització del centre 1 per extreure les dades per a l'anàlisi de l'acció formativa (A1).

Els documents analitzats específicament en el centre 1 per a aquest cas són:

- El Pla Estratègic de Millora.
- El Projecte Educatiu.
- El Pla de formació.
- Projecte de Mediació.

– **Procés de detecció de necessitats**

Tal com hem exposat abans, el Pla de Formació de Centre està inscrit en el Pla Estratègic de Millora (PMQCE) 2008-2012 aprovat pel Claustre el dia 18 de juny de 2007 (segons consta en el certificat de l'acta núm. 06-07/49) amb el vot unànim dels 17 membres assistents que conformen la totalitat dels professors del Claustre.

La definició del Mapa Estratègic que donava resposta als objectius del PMQCE seleccionats a partir del procés d'avaluació diagnòstica i del procés d'avaluació de les debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats del centre (DAFO), juntament amb el plantejament institucional definit a través de la Visió, la Missió i els Valors que hi ha reflectits en el Projecte Educatiu del Centre (PEC), han estat la base per desenvolupar els processos d'estudi i detecció de les necessitats de formació.

Un dels objectius definits en el Pla Estratègic és millorar la cohesió social dels alumnes i això es concreta, entre altres, amb el propòsit d'iniciar en el centre processos de mediació. Per tant, tenint el Mapa estratègic com a referència, el Claustre de professors, conjuntament amb el Serveis Educatius del Baix Camp, va dissenyar el Pla de Formació de Centre aprovat pel Claustre del dia 10 de març de 2009 amb el vot unànim de 15 mestres assistents dels 17 que conformen la totalitat de professors del Claustre, amb la inclusió de l'acció formativa sobre Mediació escolar i competències socials (A1). Pel que fa al curs 2009-2010 van sol·licitar un assessorament de 20 hores presencials amb formador i 10 hores de treball en equip per desenvolupar aquesta acció formativa assolint el compromís de donar-li continuïtat en el curs 2010-2011 amb la concreció i elaboració del projecte de Mediació del centre.

La lectura de la documentació evidencia que el Claustre de professors ha tingut una participació activa en la detecció de necessitats, ja que el fet de desenvolupar un Pla Estratègic els ha portat a dissenyar una estratègia per aconseguir assolir els objectius a través de diferents actuacions, entre elles la definició i demanda de l'acció formativa A1.

Pel que fa a la presa de decisions, el fet de desenvolupar un Pla estratègic implica un compromís compartit entre el Claustre de Professors i l'Administració Educativa que permet la seva viabilitat, i per tant, d'una forma indirecta, també fa possible el disseny i aplicació del Pla de Formació de Centre que coincideix en el mateix període de temps.

– *Influència de l'acció formativa en els docents*

Després de la realització de l'acció formativa (A1) es va elaborar el Projecte de Mediació¹⁵ escolar del centre (1) amb l'objectiu de tenir una eina que permeti afrontar els conflictes com una oportunitat de construcció i aprenentatge d'estratègies de gestió positiva. L'accés al document que es va validar pel Consell Escolar del centre el mes de febrer de 2011 ens ha permès obtenir dades de com s'ha organitzat el Servei de Mediació Escolar, que gestionen els alumnes del cycle superior de primària, coordinats pel docent responsable del Servei i que s'ha posat en pràctica el curs 2011-2012 i amb l'estructura que podem observar en la figura n. 28.

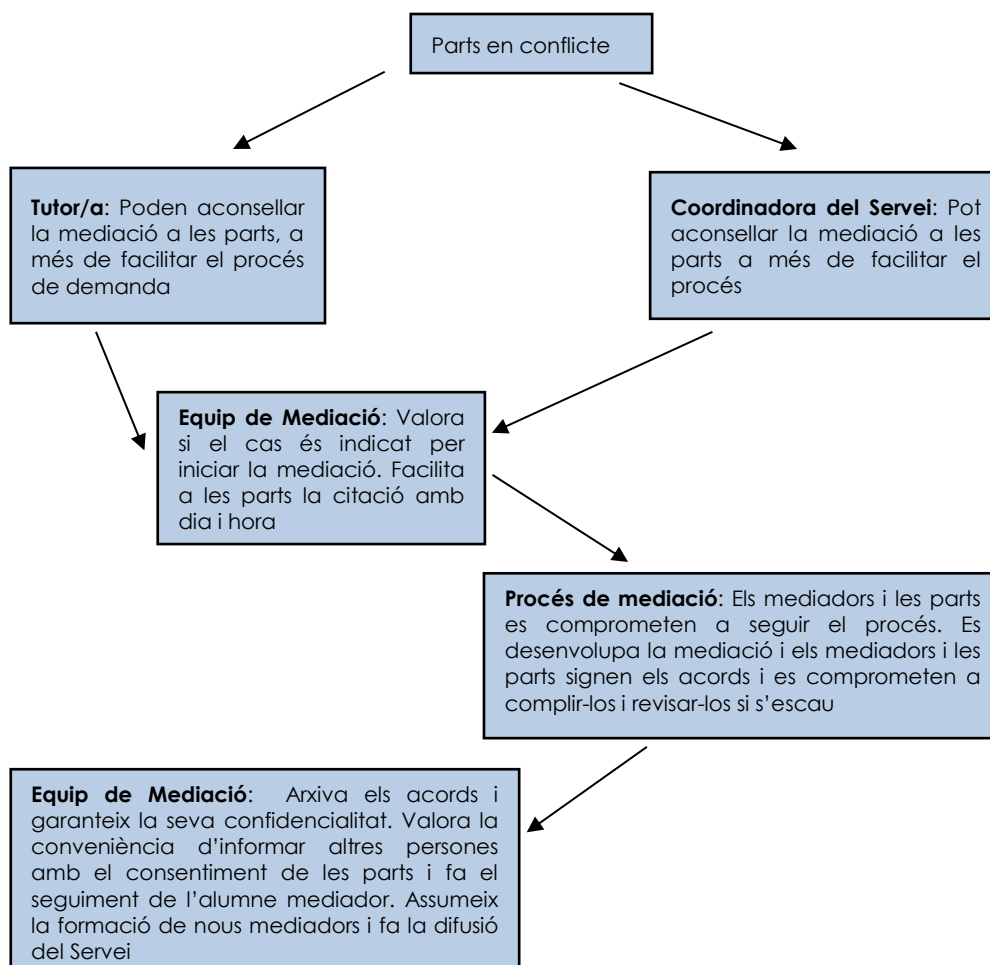


Figura n. 28: Funcionament del Servei de Mediació Escolar.

Font: Projecte de Mediació del centre 1.

¹⁵ Projecte de Mediació Escolar aprovat pel Consell Escolar en el mes de febrer de 2011

– **Elements afavoridors o obstaculitzadors de la transferència**

El Projecte de Mediació escolar del centre contempla la creació del Servei de Mediació i el nomenament, per part del director, de la figura del coordinador del Servei, que ha de recaure en un docent del centre.

La creació d'aquesta figura es justifica per la necessitat de desenvolupar les següents funcions:

- Vetllar per l'aplicació, el desenvolupament i la gestió del Projecte de Mediació.
- Facilitar la infraestructura necessària per a l'adequada posada en marxa i el correcte funcionament del Servei.
- Coordinar els processos de mediació al centre.
- Actuar d'enllaç entre els mediadors, el Claustre i la Direcció del centre.
- Assistir a les trobades de mediació.

Aquesta situació ens mostra que els directius responsables de la gestió i organització del centre, amb el nomenament d'un docent que coordini el Servei de Mediació, donen suport a la seva posada en pràctica.

7.1.2. Qüestionari (Q1)

El qüestionari que fa referència a l'acció formativa A1 (Mediació escolar i competències socials) que recull informació a partir dels criteris exposats anteriorment, es lliura a 10 dels 17 professors del claustre que van participar en l'acció formativa. La resposta obtinguda va ser de 7 qüestionaris completats, que equival a quasi tres quarts dels qüestionaris lliurats. En la taula n. 37 es pot observar el perfil dels mestres participants.

	Mestre 1	Mestre 2	Mestre 3	Mestre 4	Mestre 5	Mestre 6	Mestre 7
Dona	X	X	X	X			X
Home					X	X	
Anys de docència	11	30	17	20	31	25	8
E. Infantil	X		X				
C. Inicial							X
C. Mitjà		X				X	
C. Superior				X	X		

Càrrec	tutora	tutora	coordinadora de cycle	cap d'Estudis	director	secretari	tutora
--------	--------	--------	-----------------------	---------------	----------	-----------	--------

Taula n. 37: Perfil dels participants.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del centre.

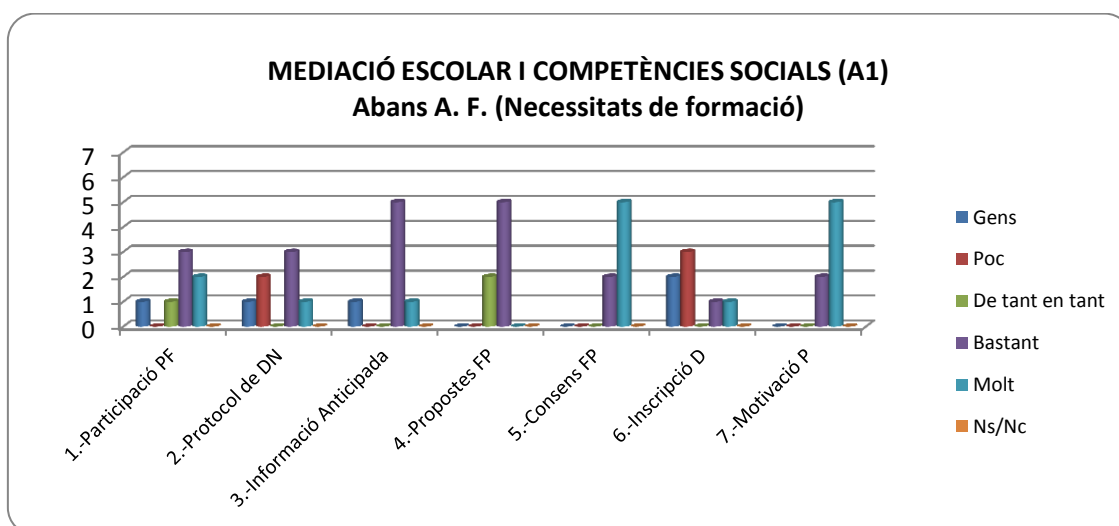
A continuació es presenten els resultats obtinguts en el qüestionari referents a cada una de les fases de desenvolupament de l'acció formativa.

– Abans de l'acció formativa

○ Necessitats de formació

- 1.-He participat en el disseny del Pla de Formació del centre per al període 2010-2013.
- 2.-El centre té establert un protocol de detecció de necessitats de formació.
- 3.-He disposat, de forma anticipada, de la informació necessària per aportar la meua opinió sobre les necessitats de formació del centre.
- 4.-He fet propostes concretes de possibles accions formatives a realitzar.
- 5.-La presa de decisions sobre la proposta de les accions formatives s'ha fet de forma consensuada entre els membres del Claustre de mestres del centre.
- 6.-M'he inscrit en aquesta acció formativa per indicació del director/a.
- 7.-La motivació per participar en aquesta acció formativa ha estat millorar la meua actuació professional dins de l'aula.

Taula n. 38: Afirmacions referents a les necessitats de formació (A1)



Gràfic n. 1: A1 (Necessitats de formació)

De l'anàlisi d'aquestes dades cal destacar que no apareix una opinió unànime dels docents sobre la seva participació en el disseny del Pla de Formació ni sobre si el centre té establert un protocol de detecció de necessitats, i això mostra una certa contradicció amb el fet que els docents manifesten de forma majoritària que hi va haver consens en la presa de decisions per realitzar la demanda. Aquesta contradicció podria tenir relació amb el fet que l'estudi de necessitats de formació s'ha realitzat immers en la definició del Mapa Estratègic del PMQCE i això, que implica un procés molt més complex i molt més llarg, pot incidir en la percepció que tenen els docents sobre la seva participació.

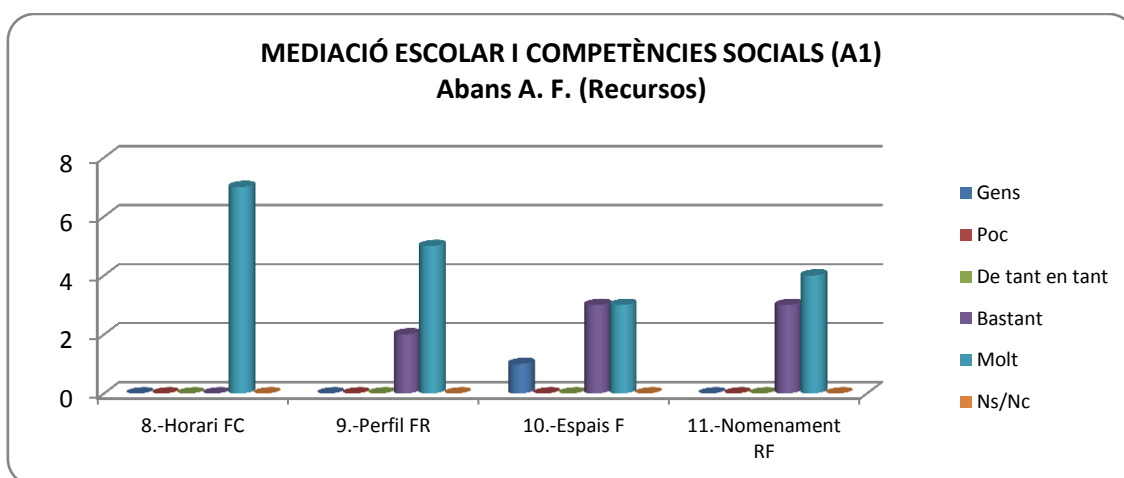
Sí que d'una forma més significativa els docents participants creuen que han rebut informació prèvia i que han realitzat propostes en el procés de detecció de necessitats, ja que 5 mestres de 7 responen que "bastant" en l'ítem n. 4.

D'altra banda, destaca el reconeixement majoritari que la motivació principal per a la realització d'aquesta acció formativa és el desig de millorar l'actuació professional a l'aula.

○ **Recursos**

8.-Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament en l'horari de permanència del centre.
9.-S'ha escollit un/a formador/a amb un perfil professional adequat.
10.-L'acció formativa es realitza en espais adequats.
11.-L'equip directiu ha nomenat un responsable del desenvolupament i seguiment de l'acció formativa.

Taula n. 39: Afirmacions referents als recursos (A1).



Gràfic n. 2: A1 (Recursos)

Les dades del gràfic ens indiquen que la majoria dels mestres mostren la seva satisfacció quant al perfil professional del formador i destaca la unanimitat que hi ha en referència a la franja horària en què s'ha realitzat la formació, ja que totes les sessions s'han realitzat en horari de permanència al centre. També mostren que els docents tenen coneixement del nomenament per part de l'equip directiu d'un responsable de la coordinació de l'acció formativa.

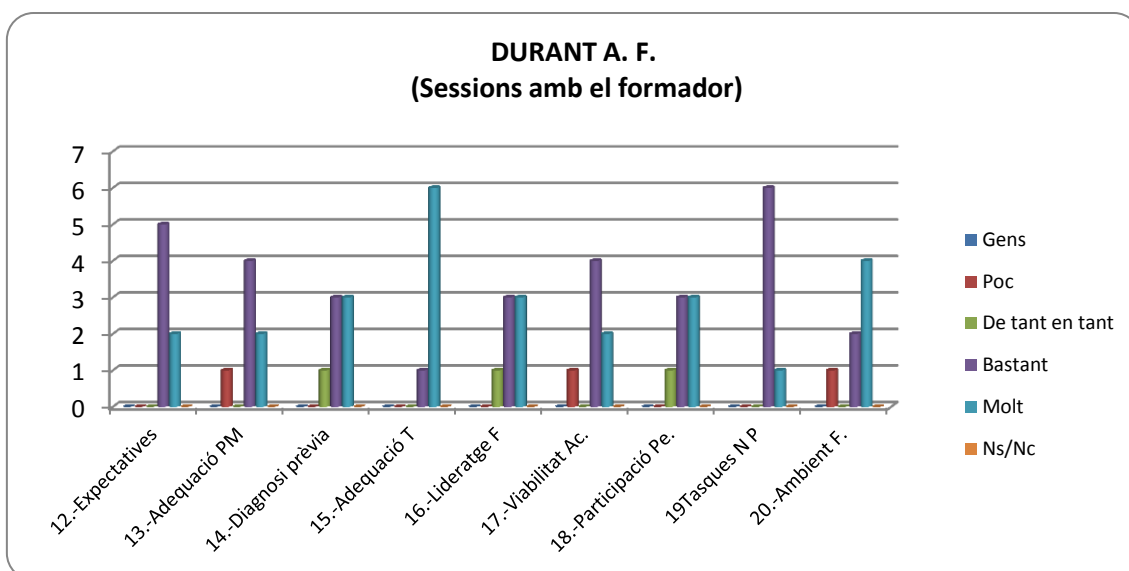
Aquests resultats mostren que els recursos organitzatius que l'equip directiu del centre ha mobilitzat per a la realització de l'acció formativa han satisfet la majoria dels docents participants.

– **Durant l'acció formativa**

○ **Sessions amb el formador**

12.-Els continguts de l'acció formativa han respost a les expectatives que m'havia creat.
13.-La proposta metodològica de la formació ha estat l'adequada per assolir els objectius de l'acció formativa.
14.-El formador ha realitzat una diagnosi inicial dels coneixements i habilitats dels participants.
15.-El nombre i la duració de les sessions s'han adequat al temps previst prèviament en la planificació de l'acció formativa.
16.-El formador ha exercit un lideratge que em genera confiança.
17.-Les activitats proposades pel formador han estat viables per a l'aplicació a l'aula.
18.-He tingut la possibilitat de participar reflexionant i donant la meua opinió personal durant les sessions de formació.
19.-Les tasques no presencials encomanades pel formador s'han adequat a les meves possibilitats de realització.
20.-Durant les sessions presencials de formació s'ha generat un bon ambient de participació i treball en equip.

Taula n. 40: Afirmacions referents a les sessions amb formador (A1).



Gràfic n. 3: A1 (Sessions amb el formador)

Aquestes dades permeten constatar que els continguts tractats en l'acció formativa i la proposta metodològica presentada pel formador han satisfet les expectatives dels docents participants, ja que, excepte un docent, van afirmar que "bastant i molt".

Quant a l'actuació del formador durant el desenvolupament de les sessions de formació, pel que fa a la diagnosi inicial i el lideratge exercit (ítems: 14 i 16), es pot observar un bon nivell d'acceptació per la majoria dels docents participants, amb valoracions de "bastant i molt", així com un gran majoria que considera la durada de les sessions adequada al que estava previst. (ítem 15)

Hi ha una pràctica unanimitat (6 mestres) que considera que les tasques proposades pel formador s'adeqüen relativament a les possibilitats de realització dels assistents (ítem 19), valorant-les en una adequació de "bastant" i en la seva viabilitat de l'aplicació a l'aula, valorant-les de "molt".

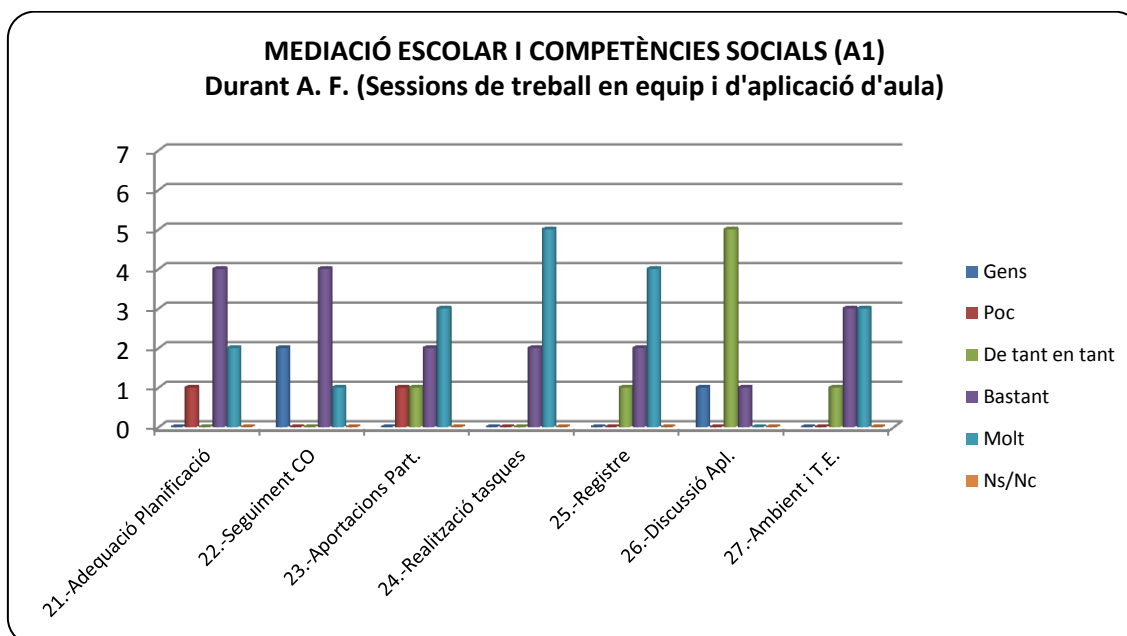
En referència a la possibilitat de participar en les propostes de reflexió durant les sessions de formació i en l'ambient que s'ha creat, tant en les sessions presencials com en les sessions de treball en equip (ítems 18 i 20), la majoria dels docents manifesten un alt grau d'acceptació.

Cal destacar que el docent que ha completat el qüestionari n. 7 expressa la seva disconformitat amb la tasca realitzada pel formador i l'ambient que s'ha generat durant les sessions de formació (ítems 13, 15, 17 i 20).

○ **Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula**

21.-La planificació de les sessions de treball en equip ha estat adequada a les tasques encomanades pel formador.
22.-El coordinador de cicle ha liderat i realitzat el seguiment de les activitats a realitzar.
23.-Els participants s'han mostrat actius en el debat fent aportacions relacionades amb la seva pràctica professional.
24.-En les sessions de treball en equip s'ha realitzat la totalitat de les tasques encomanades pel formador.
25.-El coordinador recull per escrit tota la informació de les activitats realitzades.
26.-S'han posat en comú i s'han discutit les tasques realitzades a l'aula amb els alumnes.
27.-Durant les sessions de treball en equip es genera un bon ambient de participació i treball en equip.

Taula n. 41: Afirmacions referents a les sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula (A1).



Gràfic n. 4: A1 (Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula)

Les dades del gràfic mostren que la majoria dels docents afirmen que les sessions de treball en equip s'han adequat a les tasques encomanades pel formador, però és molt significatiu que 5 dels 7 mestres participants manifestin que la posada en comú i discussió de les tasques a l'aula s'ha realitzat "de tant en tant" (ítem 26), especialment si s'observa el resultat de l'ítem 18 de la taula anterior i del 23 d'aquesta, on s'afirma que han tingut la possibilitat de reflexionar i fer aportacions referides a la seva pràctica diària.

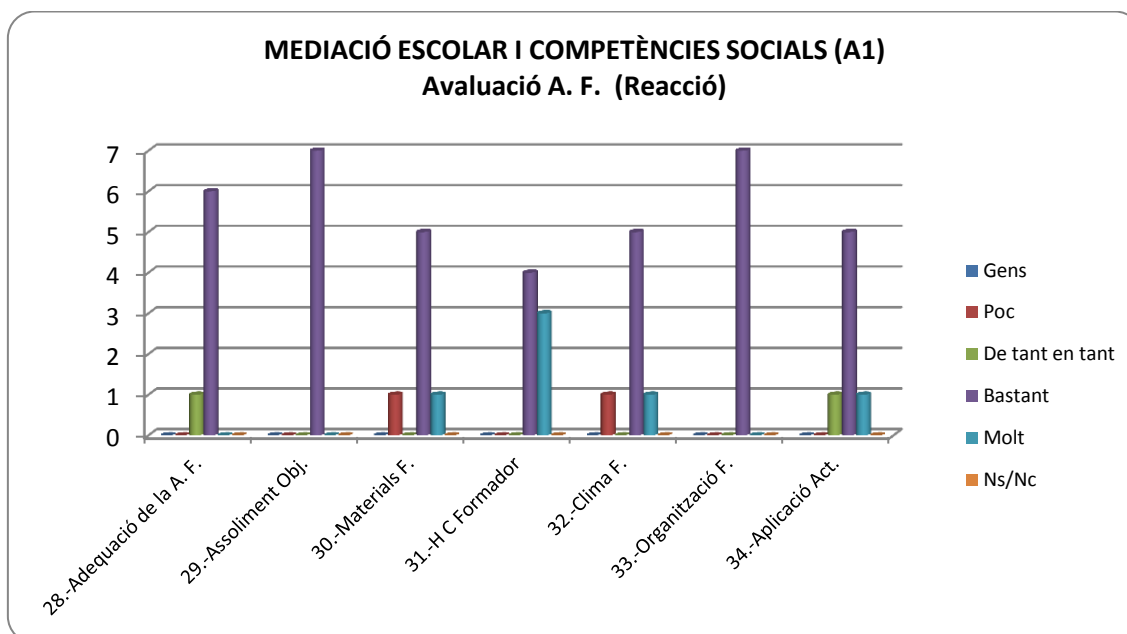
S'ha de destacar que hi ha dos docents que manifesten que no hi ha hagut cap tasca de seguiment de les activitats a realitzar per part del coordinador (ítem 22), mentre que la resta manifesten tot el contrari.

– **Avaluació de la formació**

○ **Avaluació de la reacció**

28.-La proposta formativa ha estat adequada a les meves necessitats i expectatives.
29.-S'han assolit els objectius plantejats en la proposta formativa.
30.-La qualitat dels materials i recursos pedagògics emprats durant la formació ha estat adequada.
31.-Les habilitats comunicatives i pedagògiques del formador han facilitat la meua participació.
32.-El clima creat en el grup ha propiciat un alt nivell de participació.
33.-L'estructura organitzativa de l'acció formativa s'ha adequat a la planificació prevista.
34.-La proposta d'activitats presentada durant la formació faciliten la seva aplicació al meu lloc de treball.

Taula n. 42: Afirmacions referents a l'avaluació de la reacció (A1).



Gràfic n. 5: A1 (Avaluació de la reacció)

L'anàlisi dels resultats mostra que les afirmacions que fan la majoria dels mestres participants respecte de l'organització, recursos i clima de treball de l'acció formativa,

permeten entreveure un cert nivell de satisfacció però no total, ja que predomina la valoració del "bastant".

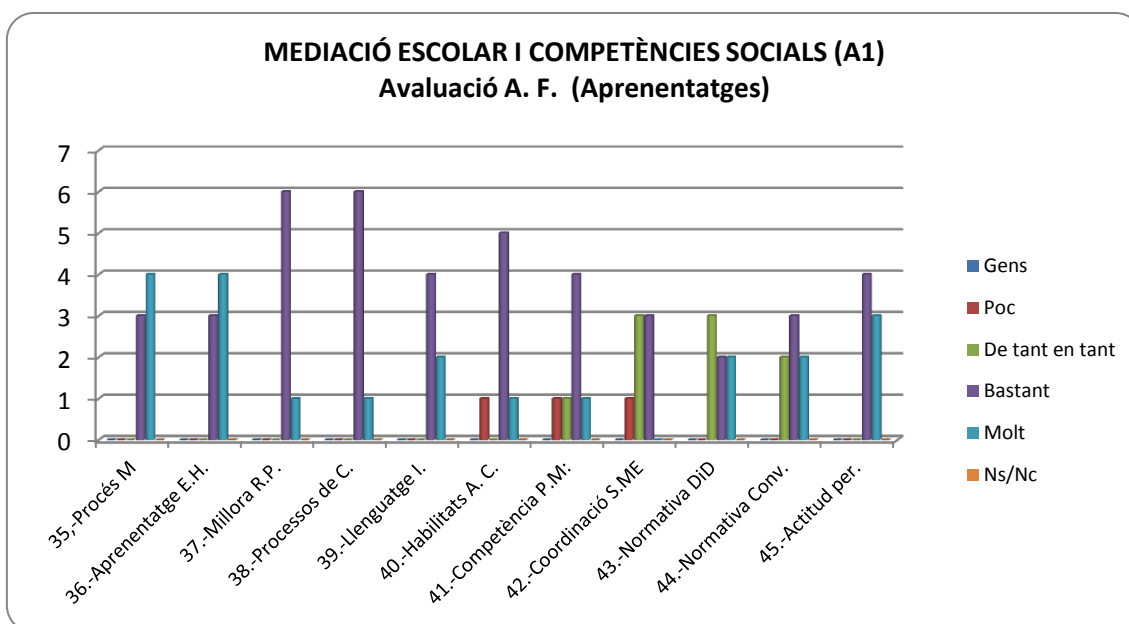
Cal destacar la valoració positiva que fan els docents de la feina desenvolupada pel formador i de la viabilitat d'aplicació de les tasques encomanades al lloc de treball.

El mateix docent que havia valorat de forma negativa la majoria d'ítems de l'apartat del desenvolupament de les sessions amb el formador, també mostra la seva disconformitat quant als recursos pedagògics i al clima que s'ha creat en el grup.

○ ***Aprentatges assolits en l'acció formativa***

35.-Conec el procés de mediació com a eina per a la resolució de conflictes.
36.-He après estratègies i habilitats per resoldre conflictes de forma positiva.
37.-Conec els processos per potenciar contextos cooperatius per millorar les relacions personals.
38.-Puc desenvolupar processos de comunicació, incloent-hi l'escolta activa, l'empatia, l'assertivitat i l'autocontrol.
39.-En les relacions interpersonals, utilitzo un llenguatge inclusiu.
40.-Conec estratègies per fomentar habilitats d'autoregulació i control.
41.-He assolit les competències necessàries per poder elaborar un projecte de mediació escolar.
42.-Em sento competent per coordinar el Servei de Mediació de l'escola.
43.-Conec les normativa que regula els drets i deures dels alumnes.
44.-Conec la concreció de la normativa per regular la convivència en el centre.
45.-Desenvolupo una actitud positiva envers la facilitació de la convivència i el bon clima al centre.

Taula n. 43: Afirmacions referents als aprenentatges assolits en l'acció formativa.



Gràfic n. 6: A1 (Aprentatges assolits en l'acció formativa)

L'anàlisi d'aquestes dades permet observar que els docents que van participar en aquesta acció formativa manifesten que han assolit una part dels continguts treballats, ja que les respostes "bastant i molt" són les predominants en les afirmacions que fan referència als processos de mediació escolar per a la resolució dels conflictes (ítems 35-40), però cal remarcar que en les afirmacions sobre l'adquisició de competències per poder elaborar un Projecte de Mediació escolar, per coordinar-lo i el coneixement de la normativa que regula la convivència als centres (ítems 41-44), hi ha més dubtes, ja que una part dels mestres manifesten que "poc" i de "tant en tant".

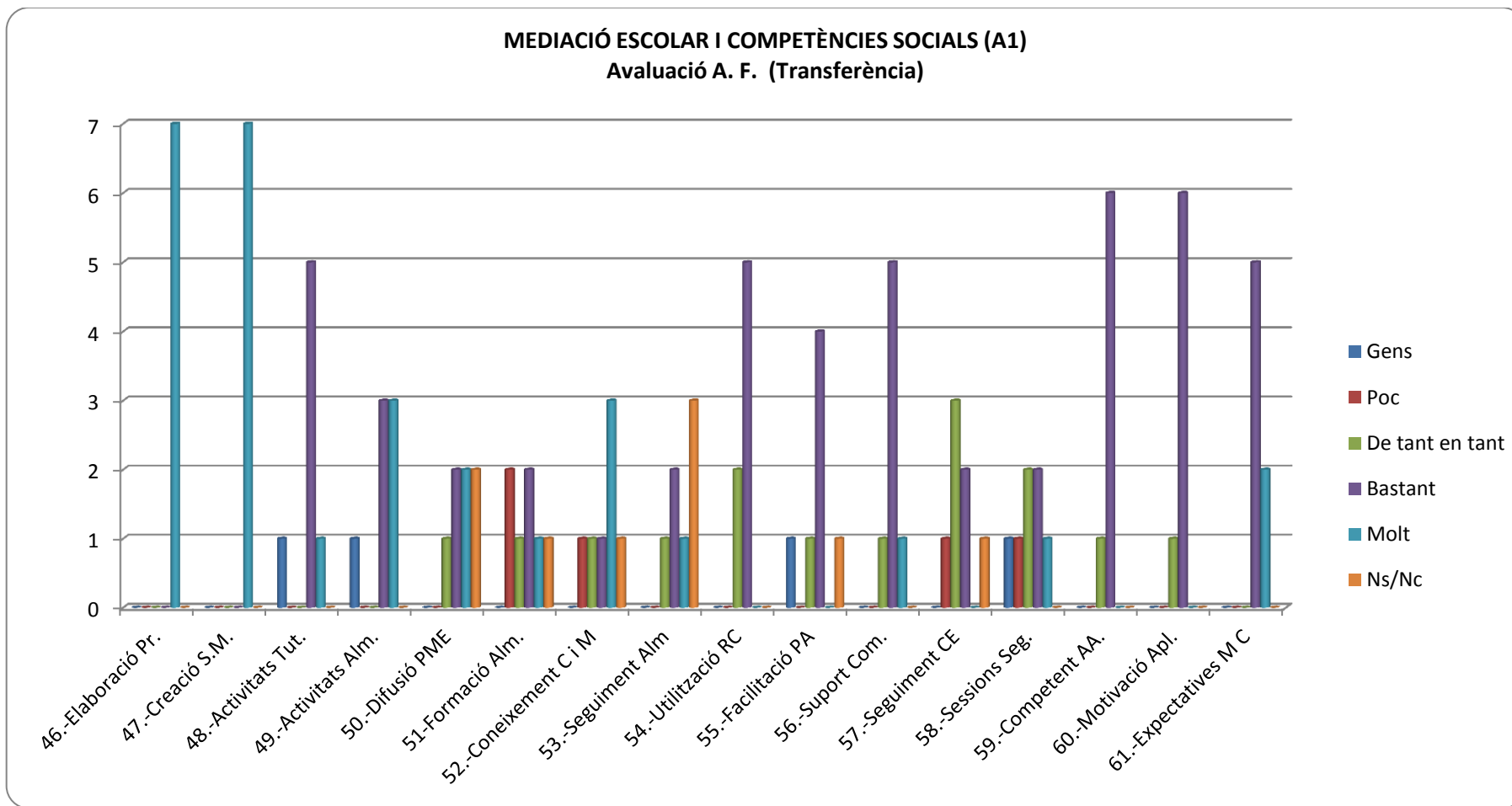
Tenim la percepció que aquesta situació pot esdevenir pel fet que l'equip directiu hagi nomenat un dels docents participants com a coordinador del Servei de mediació i, per tant, la resta no s'hagi involucrat en l'aprenentatge i desenvolupament de les seves funcions.

○ **Avaluació de la transferència**

46.-S'ha elaborat al centre el Projecte de Mediació escolar.
47.-A l'escola s'ha creat el Servei de Mediació.
48.-Els equips de cycle s'han programat les activitats de tutoria d'acord amb el Projecte de Mediació del centre.
49.-A la classe realitzo les activitats programades a l'espai de tutoria, amb els meus alumnes.
50.-He fet difusió del Programa de Mediació escolar als alumnes de la classe.
51.-Els alumnes de la classe han rebut formació sobre mediació escolar.

52.-Els alumnes de la classe coneixen el coordinador i els mediadors del Servei de Mediació escolar.
53.-Faig el seguiment dels alumnes de la classe que són objecte de mediació.
54.-En la meua pràctica a l'aula utilitzo les estratègies de resolució de conflictes que ens va facilitar el formador.
55.-El formador em va facilitar un pla d'acció per a l'aplicació dels recursos facilitats en la formació.
56.-Tinc el suport dels companys en l'aplicació de les habilitats i coneixements assolits en la formació.
57.-La cap d'Estudis fa el seguiment de l'aplicació a l'aula dels coneixements, habilitats i actituds apresos en l'acció formativa.
58.-S'han establert al centre sessions de seguiment i tutorització sobre l'aplicació de la formació.
59.-He assolit les competències necessàries per poder aplicar els aprenentatges adquirits.
60.-Em sento molt motivat per aplicar a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds apresos en l'acció formativa.
61.-Les expectatives que tinc que millori la convivència entre els alumnes del centre, aplicant els aprenentatges adquirits en la formació, són altes.

Taula n. 44: Afirmacions referents a l'avaluació de la transferència (A1).



Gràfic n. 7: A1 (Avaluació de la transferència)

En l'anàlisi de les dades podem observar que 6 dels 7 mestres manifesten que han programat i desenvolupat les activitats de tutoria d'acord amb el Projecte de Mediació (ítems 48 i 49), però cal destacar que hi segueix havent el docent que ha donat resposta al qüestionari n. 7 que afirma que "gens". També s'ha de remarcar que hi ha 3 dels 7 mestres que tenen dubtes o no contesten sobre la seva difusió entre els alumnes (ítem 50), per tant és lògic que valorin baix el coneixement que tenen els alumnes sobre el Servei de Mediació, el seu funcionament i sobre qui és la mestra coordinadora i els alumnes mediadors (ítem 52).

També crida l'atenció que 3 dels 7 mestres no contestin sobre el seguiment que fan dels alumnes de la seva classe que han estat objecte de mediació (ítem 53).

L'opinió dels docents, pel que fa a l'aplicació a l'aula dels aprenentatges assolits en la formació i els suports rebuts, tant per part del formador, com dels mateixos companys (ítems 54, 55 i 56), és relativament positiva, ja que hi ha entre 4 i 5 docents que manifesten "bastant".

Destaca la varietat d'opinions sobre el seguiment i tutorització de l'aplicació dels continguts apresos a la formació, tant per part del cap d'Estudis del centre com en sessions conjuntes de treball en equip, ja que la meitat dels mestres opinen que "poc i de tant en tant" (ítems 57 i 58).

L'opinió de "bastant" de la majoria dels docents sobre l'adquisició de les competències necessàries per poder aplicar a l'aula els aprenentatges assolits (ítem 59) es contradiu amb l'opinió donada en l'ítem 42 sobre si es veuen competents per coordinar el Servei de Mediació, on 3 dels 7 mestres manifesten entre "de tant en tant" i "gens".

La majoria de mestres posen de manifest que se senten motivats per aplicar a l'aula els coneixements apresos en l'acció formativa i tenen expectatives que això afavoreixi la millora de la convivència dels seus alumnes (ítems 59 i 60), però això contrasta amb les opinions donades sobre la seva implicació en el funcionament del Servei de Mediació (ítems, 42, 43 i 44).

Es destacable el fet que hi ha un mestre dels 7 que han participat en aquesta acció formativa que dona respostes entre el "gens, poc i de tant en tant" en bastants dels ítems del qüestionari, mostrant-se especialment crític en els seus comentaris pel que fa referència a l'espai destinat a la formació i als recursos facilitats pel formador.

Després de la lectura d'aquestes dades, pensem que els docents tenen la percepció que s'ha donat el procés de transferència a la pràctica a les aules dels continguts treballats a la formació pel fet d'haver elaborat el Projecte de Mediació i haver creat

el Servei corresponent amb la participació dels alumnes. Però el nivell d'implicació i seguiment que mostren (ítems 48 i 49), donat que la responsabilitat del funcionament del d'aquest Servei recau en la figura del docent coordinador, posa de manifest que deleguen en aquesta persona la gestió de la convivència dels alumnes.

7.1.3. Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER1)

En el cas del centre 1 la responsabilitat sobre l'execució del Pla de Formació de centre recau en la figura del director, que n'assumeix el lideratge pel que fa al seu seguiment i valoració.

– Necessitats de formació

La pressa de decisions a l'hora de dissenyar el Pla de Formació de centre es veu afavorida per la possibilitat de fer una planificació a mitjà termini donant més coherència i estabilitat pel fet de poder encabir-lo en el Pla Estratègic de Millora en què ja estaven immersos.

Aquest nivell de coherència es dóna per la necessitat de “definir per escrit les necessitats de formació i la proposta d'accions formatives per pal·liar-les, ens va donar certa tranquil·litat i seguretat, ja que li veies certa progressió i visió de futur. Sempre es feia sense gaire coherència i en el moment que ens plantegem fer-ho quatre cursos, guanyem en coherència i estabilitat.”

La concreció de l'objectiu estratègic de millora de la cohesió social defineix la proposta que va fer el Claustre d'incloure en el Pla de Formació l'acció formativa “Mediació i competències socials”, amb la voluntat de donar forma i estructura a diferents pràctiques que ja es feien al centre:

“De fet l'acció formativa neix perquè ja hi havia alguns mestres que per iniciativa pròpia ja estaven realitzant tasques per millorar la convivència.”

○ El rol del responsable de la formació

Cal recordar que en aquest cas aquest rol l'exerceix el director del centre i que no s'observa que tingui cap tipus de preocupació sobre les possibles motivacions o incentius que porten el professorat a inscriure's i participar en les accions formatives incloses en el Pla de formació del centre, ja que es considera una obligació : “això ho porta la mateixa dinàmica organitzativa, ja que si està proposat com a formació en

centre, a ningú se li acut quedar-se al marge. És un compromís que assumim com a centre i que tenim definit tant en el Pla Estratègic com en el Pla de formació."

Malgrat que des del centre no s'estableix cap tipus de criteri per a la selecció del formador, delegant aquesta responsabilitat en els òrgans administratius corresponents, el director creu que la fidelitat en l'assistència del professorat a la formació ve condicionada per la qualitat del formador:

"En aquesta acció formativa, la gent ha complert fins al final, però si els formadors no responen a les expectatives, s'observa cert nivell de deserció."

El director del centre no considera una necessitat el fet de cercar evidències per avaluar la transferència, ja que es basa en l'observació de com va funcionant el Servei de Mediació i, per tant, no veu la necessitat d'aplicar cap tipus de protocol:

"Jo com a responsable sí que observo que en el cas de la mediació la cosa va funcionant i que la comunitat educativa n'està satisfeta. Em deixo portar per la intuïció."

El director mostra el seu desacord amb la proposta del Departament d'Ensenyament sobre la Formació Interna de Centre (FIC): *"això implica seguir uns plans preestablerts per a tots els centres o buscar-te la vida a través dels mestres del centre i el seu potencial."*

— **Professorat participant**

Quan, d'acord amb el procediment establert, es fa la demanda de formació es posa com a condició *"que la formació es realitzi al migdia, ja que és quan fem l'horari de permanència (...). Els mestres no volen fer la formació més enllà de l'horari de permanència al centre."*

L'única evidència que el desenvolupament de l'acció formativa ha satisfet els docents participants és que *"la gent hagi aguantat fins al final, i això és un bon indicador que les expectatives s'han complert força"*. Aquesta afirmació es contradiu amb la que manifesta el director sobre l'obligació d'assistir a la formació pel fet de realitzar-se dins de l'horari de permanència al centre dels docents participants.

En principi, amb la metodologia utilitzada *"els participants han pogut veure les possibilitats d'aplicació a les aules"* dels continguts treballats en la formació, ja que la distribució de les sessions de formació, intercalant les presencials amb el formador i les

de treball en equip, permetia la reflexió conjunta entre el formador i els mestres participants de forma continuada, tot i que *“la majoria de dies les tasques no s’havien completat del tot”*.

– ***El rol del formador***

El formador demostra el seu lideratge intentant presentar una proposta d’activitats que permetés que els docents tinguessin possibilitats d’aplicar-les a l’aula. Això fa que aquesta acció formativa es valori de forma satisfactòria, ja que *“s’ha pogut lligar força la proposta que presentava el formador amb les necessitats que teníem entre el professorat”* i això ha fet que s’establís una certa sinergia, però depèn *“de la gràcia que tingui el formador”*.

– ***Avaluació i seguiment de la transferència***

Els docents participants assisteixen a la formació sabent que des del centre no es realitzarà cap procés d’avaluació i seguiment de les accions formatives incloses en el Pla. L’únic que s’avalua és l’acció formativa en si, com ha anat la assistència, el grau de satisfacció dels participants i la valoració del formador a través d’una enquesta “on line” que tenen a la seva disposició i que han preparat des dels Serveis Educatius, *“però el grau d’execució o d’aplicació a l’aula es deixa a la responsabilitat de cada participant en l’acció formativa.”*

No s’aplica cap protocol d’avaluació i seguiment de la transferència malgrat que *“en la formació que va fer el Departament d’Ensenyament per a l’elaboració dels Plans de formació de centre, va donar eines per fer-ne l’avaluació i el seguiment i no les estem aplicant ara per ara, però ens ho hem d’anar plantejant.”*

El fet que en la memòria del curs el claustre valori el funcionament del Servei de Mediació és percebut pel director com una avaluació de l’aplicació dels continguts treballats en l’acció formativa:

“En el cas de l’acció formativa sobre competències socials, estem aplicant el Pla de mediació escolar i sí que en la memòria del curs valorarem el seu funcionament.”

El director manté la consideració que l’acció a l’aula és responsabilitat de cada docent i no es troben mecanismes per avaluar-la. Depèn del compromís individual de

cada docent (voluntarisme). Segons ell, és més fàcil avaluar la transferència en accions que tenen una incidència de caire més institucional, és a dir, *“que estant per damunt de l'aula”*.

7.1.4. Entrevista al formador (EF1)

La formadora que rep l'encàrrec d'assumir l'assessorament d'aquesta acció formativa té una experiència docent als centres d'Infantil i Primària de més de 15 anys i, d'aquests, més de 10 desenvolupant tasques de formadora per encàrrec del Departament d'Ensenyament a través dels CRP. Forma part d'un grup de formadors especialitzats en temes de Convivència i competències socials.

– Necessitats de formació

El motiu principal que va ocasionar la demanda de formació per part del centre ha estat la necessitat de donar resposta a una demanda del Departament d'Ensenyament: *“El centre tenia la necessitat de complir amb la demanda de tenir el projecte de convivència i no sabien com començar, i a més era molt ampli i contemplava molts eixos.”* També es volia aconseguir un assessorament per elaborar el Projecte de mediació escolar i posar-lo en funcionament el curs següent: *“En el cas d'aquest centre, els va interessar molt el tema de la mediació escolar.”*

La formadora té la percepció que les expectatives dels docents a l'inici de la formació són més aviat baixes, com si no sabessin gaire bé de què va aquesta acció formativa:

“En la primera sessió no van parlar gaire i vaig tenir la impressió que no sabien gaire del que tractaríem a les sessions, però més endavant sí que em van demostrar que ho tenien parlat i pactat.”

– Rol del responsable del Pla de formació

L'aula que el centre posa a disposició de la formadora i els mestres participants no tenia les condicions necessàries per poder realitzar les tasques programades: *“Hi va haver un inconvenient important, que va ser fer la formació en un espai del centre que no tenia connexió a internet, i això em va dificultar bastant la meva tasca de formadora.”* Aquest aspecte contrasta amb l'opinió, recollida en els qüestionaris, dels docents que van participar en aquesta acció formativa, que manifestaven la seva satisfacció envers els espais destinats a la formació.

Els canvis que hi ha hagut en la temporització pactada amb l'equip directiu també dificulten la tasca de la formadora, ja que les modificacions alteren l'alternança entre les sessions presencials i les de treball en equip:

"Vaig pactar la temporització de les sessions amb l'equip directiu, malgrat que després durant la formació em vam demanar alguna modificació de la planificació prevista"

Una vegada acabada la formació, el director demana suport a la formadora en diverses ocasions, per tal d'aclarir dubtes sobre la gestió del Servei de Mediació, "però no es va establir cap estratègia de seguiment de la transferència".

— **Professorat participant**

No es fa una valoració expressa de l'assistència del professorat a les sessions de formació, ja que al realitzar-les en horari de permanència, els mestres tenien l'obligació d'assistir-hi, i per tant sempre hi eren tots.

Les sessions de formació presencials es realitzen en un bon clima de col·laboració, "les sessions van ser molt tranquil·les, amb un bon nivell de participació", situació que fa que la formadora tingui la sensació que per a l'escola és important aquesta acció formativa:

"L'experiència a l'escola va ser molt positiva, ja que és un centre on es respira que tenen ganes de fer coses i això facilita la meva tasca".

A l'iniciar les sessions, la participació dels mestres assistents és baixa, ja que sembla que estiguin a l'expectativa del producte que els ofereix la formadora, però "va anar augmentant fins al punt que ja m'explicaven experiències docents particulars amb relació els temes tractats en la formació."

La bona predisposició dels docents participants davant la possibilitat de canviar les seves pràctiques a l'aula fa pensar a la formadora "que hi havia pocs obstacles, però no va acabar de copsar si realment el grup estava convençut del que feia fins al punt de modificar-les." La seva percepció és que els mestres tenien ganes de canviar la manera de fer les coses però d'entrada es mostraven reticents, "però no per un tema de voluntat, sinó perquè tota la vida ho han fet d'una manera determinada". Aquestes afirmacions fan pensar en un model de formació molt centrat en el contingut i no tant en la seva posada en pràctica a les aules.

– **Rol del formador**

La proposta metodològica que es presenta als docents participants i que implica una alternança del treball teòric realitzat a les classes presencials i la realització de propostes de treball pràctic per desenvolupar durant les sessions de treball en equip assegura *“la transferència a l'aula de les propostes presentades per part meva.”*

La formadora parteix de la idea que ha d'escollar el que li diuen que fan els docents a l'aula i a partir de *“donar més protagonisme als mestres participants”* escoltar les seves necessitats i *“després a partir de la reflexió sobre la seva actuació, arribar a la teoria.”*

En un primer moment la formadora va facilitar als assistents informació sobre els diferents continguts que acostuma a treballar en una formació sobre competències socials, per passar posteriorment a l'eix que més els interessava i que feia referència a la mediació escolar.

– **Avaluació i seguiment de la transferència**

El seguiment de l'aplicació de les tasques encomanades per la formadora a l'aula implicava que els docents *“havien de presentar evidències d'haver aplicat a l'aula les propostes que havíem treballat i pactat de realitzar.”*

Després d'acabar les sessions de formació i després d'un mes i mig, els docents participants van presentar un model de Projecte de Mediació escolar *“com a evidència per tancar el curs. Del material presentat, se'n fa una còpia per al CRP”*.

Un dels aspectes que pot obstaculitzar la transferència de la formació és la inseguretat que poden tenir els docents a l'hora d'aplicar a l'aula els continguts treballats a la formació: *“La temàtica treballada implica canviar l'estil educatiu, i per tant això genera molts dubtes, i si no estàs un temps al seu costat a l'aula no es senten segurs i abandonen la possibilitat de transferir el que han après.”* L'encàrrec de formació no contempla aquesta possibilitat de seguiment, i això fa que el formador pugui donar el suport necessari per tal que els docents se sentin segurs.

La formació realitzada va tenir continuïtat durant el curs següent amb l'aprovació i posada en funcionament del Servei de Mediació Escolar, però sense la participació de la formadora:

“Com han aplicat el programa de mediació ho desconec, perquè en el curs següent jo ja em vaig desvincular i no vaig fer el seguiment.”

7.1.5. Grup de discussió (G1)

En aquest grup de discussió hi participen el secretari del centre (S), la coordinadora d'Educació Infantil (CINF) i les coordinadores dels cicles inicial (CCI), mitjà (CCM) i superior (CCS) de Primària.

– **Necessitats de formació**

Els participants en aquest grup de discussió coincideixen en el fet que en el Pla Estratègic de Millora ja s'han definit uns objectius que han propiciat que s'inclouï la proposta de l'acció formativa (A1) en el Pla de Formació, i que aquest fet implica que s'hi ha d'inscriure, ja que *"el Pla Estratègic implica un compromís per part dels docents de participar en les accions formatives"*. (CCI).

En el procés d'estudi de necessitats també es va fer present la preocupació *"per poder millorar la convivència al centre, que venia donat per la conflictivitat entre els alumnes que hi havia a l'hora del menjador i a l'hora de l'esbarjo, principalment per la discussió d'espais."* (CINF).

Hi ha la percepció que els docents han tingut influència en la presa de decisions a l'hora de realitzar la demanda de formació i d'actuar en coherència amb les activitats que ja venien realitzant en el centre sobre convivència escolar:

"En sentim tots partícpis, tant de l'estudi de necessitats, en què hi participem tots a través dels equips de cicle, com de la presa de decisions, que es dóna en el si del Claustre."(CCS).

– **Professorat participant**

La coordinadora del cicle inicial de Primària considera que: *"La formació no va fer variar gaire les nostres creences professionals, ja que les propostes d'activitats que es feien no eren noves per a nosaltres, però sí que hi havia matisos, principalment formals, que ens van fer perfeccionar i sobretot deixar per escrit el nostre treball docent per millorar les competències socials dels nostres alumnes."* (CCI).

El secretari del centre manifesta que aquesta acció formativa ha satisfet les seves expectatives: *"hem tancat el cercle, perquè creiem que s'ha donat la transferència de la formació a la pràctica escolar, i això a nosaltres també ens ha fet créixer professionalment."* També valora de forma positiva el desenvolupament de l'acció formativa, ja que la quantitat de recursos que es presenten durant l'assessorament ha permès que *"a més d'iniciar el projecte de mediació escolar, es pogués elaborar, per*

a l'etapa de Primària, una programació sobre el treball en competències socials, i aquí vam incloure moltes de les propostes i recursos treballats durant l'assessorament." (S).

També ressalta la importància dels recursos facilitats en la formació, ja que això ha permès que entre tots els mestres assistents s'elabori un esborrany del Pla de mediació per presentar-lo: "als equips de cicle i posteriorment al Claustre de professors per tal que s'hi fessin les esmenes pertinents fins a la seva aprovació." (S).

— **Rol del responsable del Pla de formació**

En referència a la viabilitat del Servei de mediació escolar, els participants en el grup de discussió van coincidir que el fet que el director procedís a nomenar una coordinadora i delegar en aquesta persona la responsabilitat del seu funcionament havia estat un element clau en la creació i el manteniment del Servei.

"Entre tots vam pensar que en el Claustre teníem una persona que pel seu perfil era la ideal per coordinar el Servei de mediació, a part que és la mestra d'Educació Especial del centre." (S).

La coordinadora del cicle superior manifesta que el fet que sigui el Claustre qui prengui les decisions, però que l'execució de les accions es delegui en la figura d'un docent responsable i es concreti en un àmbit contextual més concret pot facilitar la transferència de la formació a la pràctica educativa en el centre.

També es valora que independentment que el Servei de mediació no afectés de forma directa la resta del professorat del centre "en tot moment hem tingut constància de com s'articulava el Servei de mediació i de com es desenvolupava." (CINF).

El director ha facilitat el traspàs d'informació per tal que a Educació Infantil l'aprofitessin per treballar les competències socials des de la vessant de l'educació emocional.

"Es dóna el cas que algunes de les mestres d'infantil que ho estem aplicant no vam fer la formació, ja que no érem al centre quan es va realitzar, però se'ns va passar tota la informació sobre els materials i ho tenim a l'abast." (CINF).

— **Rol del formador**

La coordinadora del cicle inicial de Primària comenta que ha pogut comprovar que moltes de les propostes que presenta l'assessor poden esdevenir una continuació del

que s'estava fent a l'escola, i per tant la seva motivació va augmentar considerablement:

"Jo la vaig trobar molt adequada, perquè a l'escola ja veníem fent diferents activitats per cicles sobre competències socials a partir de diferents programes ja establerts, i quan veus que algunes coses de les que et proposa l'expert ja les estàs fent, et sents satisfeta." (CCI).

S'ha de destacar que aquesta afirmació contrasta amb les afirmacions que aquesta mestra manifesta en el qüestionari, ja que valora en "poc" l'adequació de la proposta metodològica presentada pel formador, les activitats encomanades per aplicar a l'aula i l'ambient de treball generat en les sessions presencials de formació.

– **Avaluació i seguiment de la transferència**

Per una part, es valora positivament el funcionament del Servei de Mediació des de la vessant de significar una descàrrega de feina per part dels tutors, ja que fent referència als resultats del funcionament del Servei, el secretari del centre considera que: *"els problemes de convivència a l'hora de l'esbarjo han baixat considerablement i això ho notem tots (...) El fet que qui fa aplicar la norma sigui un company té més força que si la fes complir un mestre."*(S).

Aquesta opinió no és del tot compartida pels docents coordinadors del cicle mitjà i superior de Primària, ja que les seves opinions sobre la disminució de la conflictivitat entre els alumnes no són tan favorables:

"De conflictes, n'hi segueix havent, però el que ha millorat és la seva resolució pel fet que els alumnes en són els protagonistes."(CCM).

"Amb els meus alumnes, observar aquesta millora costa una mica més, ja que són els més grans i arrossegueu conflictes des de fa més cursos i tenen barreres interposades molt difícils de trencar."(CCS).

Una de les coordinadores creu que és massa aviat per fer valoracions i que *"el procés de millora l'anirem veient amb el pas del temps, perquè les coses no canvien d'avui per demà i hem de deixar més temps per tenir una perspectiva millor per fer-ne una valoració."*(CCS).

Des de l'equip directiu es manifesta satisfacció sobre la realització d'aquesta acció formativa pel fet que va implicar *"que tots agaféssim el compromís d'aplicar a l'aula la*

part de la programació que tocava a cada cicle i ja portem dos cursos realitzant les activitats programades." (S).

Aquesta afirmació contrasta també amb l'opinió de la coordinadora d'Educació Infantil que ha manifestat que l'aplicació del Servei de Mediació no afectava gaire el professorat del centre, però tenim la percepció que això es dona pel fet que hi ha mestres d'Educació Infantil que apliquen alguns dels materials facilitats en la formació, però que no hi van participar directament.

Una de les coordinadores considera que un obstacle que incideix en l'aplicació a l'aula és la manca de temps, ja que *"el que hem notat molt aquest curs és la supressió de la sisena hora, ja que moltes d'aquestes activitats es feien en aquesta franja horària i ara ens hem vist obligats a justar-ho una mica tot."*(CCM).

7.1.6. Observació d'activitats realitzades amb alumnes (OAA1)

Després de demanar l'autorització pertinent al director del centre i prèvia consulta amb la mestra coordinadora del Servei de mediació del centre, se'ns va permetre accedir com a observador a una de les sessions de Mediació, que com sempre es va realitzar a l'hora de l'esbarjo (22/05/2013).

– *Avaluació i seguiment de la transferència.*

Aquesta sessió es realitza a l'aula d'Educació Especial i ha estat convocada per la coordinadora del Servei, que assistirà com a observadora sense intervenir en el procés. Els mediadors són dos alumnes, un de 5è i l'altre de 6è de Primària, que prèviament han estudiat la sol·licitud presentada per l'alumne que va demanar el Servei i que l'han citat juntament amb l'altre que ha intervingut en el conflicte.

"Una vegada estan reunits, un dels alumnes mediadors exposa quin és el propòsit de la trobada i recorda que la presència de les parts en conflicte és del tot voluntària, i a continuació dóna la paraula a l'alumne que ha fet la demanda i després a l'altre. Una vegada estan exposats els fets, els mediadors els demanen que aportin possibles solucions al conflicte i s'arriba a un acord d'actuació futura per evitar-lo. Aquesta resolució es redacta, la signen els dos alumnes que han tingut el problema de convivència i es fixa una data de control per tal de revisar si s'han complert els acords presos. Quan s'ha signat el document, es dóna per acabada la sessió."

Després de l'observació d'aquesta sessió, podem manifestar que el Servei de Mediació funciona d'una forma normalitzada, on cada agent participant té el seu rol ben assumit per assolir l'objectiu de millora de la convivència. Per tant, sense poder encara valorar la seva eficàcia a llarg termini, sí que tenim la percepció que s'ha donat una certa transferència dels continguts que es van treballar en l'acció formativa (A1) realitzada el curs 2010-2011, ja que una de les activitats dels mestres assistents va ser elaborar el Projecte de Mediació que va derivar en la posada en marxa d'aquest Servei durant el curs 2011-2012.

7.2. Triangulació de dades del Cas 1

En referència a l'objectiu d'analitzar **la coherència entre l'estudi de necessitats i la presa de decisions** a l'hora de dissenyar el Pla de formació, hem de destacar que un element clau en aquest procés és la influència que ha exercit en l'origen de la demanda el desenvolupament del Pla Estratègic en què està immers el centre i, en concret, l'avaluació diagnòstica realitzada, ja que s'ha vinculat la detecció de necessitats de millora del centre amb la presa de decisions a l'hora de gestionar la demanda de formació del professorat del centre.

Això fa que, per una part, l'equip directiu i els docents se sentin segurs i còmodes a l'hora de dissenyar el Pla de formació i que la motivació dels docents per inscriure's a les accions formatives que s'hi han inclòs estigui vinculada al seu compromís amb l'assoliment dels objectius del Pla Estratègic del centre. Però per l'altra, un procés de caire tan institucional i supervisat per l'Administració educativa potser fa que alguns docents tinguin la percepció que no han tingut una participació activa ni en l'estudi de necessitats ni en la presa de decisions.

Això mateix coincideix amb la percepció que ha tingut la formadora quan ha rebut l'encàrrec de formació, sobre la influència que ha tingut en la presa de decisions, el fet que el director tingués l'encàrrec per part del Departament d'Ensenyament de definir el Projecte de Convivència i, per tant, la decisió d'incloure en el Pla de formació una acció formativa sobre Mediació escolar i competències socials li permetia tenir l'assessorament d'un expert.

Quant a l'assistència del professorat, s'observa certa contradicció en l'opinió del director, que considera que aquesta depèn principalment de la qualitat del formador, malgrat que des del centre no es fa cap proposta concreta per al seu nomenament i la de la formadora, que vincula la fidelitat del professorat a la condició "imposada" de realitzar les sessions presencials en horari de permanència del professorat al centre.

Tot això fa que tinguem la percepció que el fet de vincular la detecció de les necessitats de formació a un procés molt més complex, com és la realització de l'avaluació diagnòstica del centre i la definició dels objectius de millora dins del PMQCE, influeix en alguns docents fins al punt de percebre que han tingut un paper poc rellevant a l'hora de participar en el procés per determinar quines són les necessitats de formació que senten com a més pròpies.

Per una altra part, malgrat que els docents tenen la percepció que han participat en el procés de presa de decisions sobre la idoneïtat d'aquesta acció formativa, el pes de la necessitat per part de l'equip directiu de donar resposta a una demanda del Departament d'Ensenyament és un element prou significatiu.

Pel que fa a **la influència que l'acció formativa pot haver tingut en el docent i en el canvi de les seves pràctiques a l'aula**, podem destacar que el factor que apareix com a més rellevant és que aquesta acció formativa ha donat resposta a les expectatives generades, ja que concreta de forma clara quin és l'objectiu a assolir (elaboració del Projecte de Mediació) i defineix unes tasques a realitzar pels docents que, segons la seva opinió, eren de fàcil aplicació al context escolar (aula o centre).

Hi ha coincidència entre la majoria dels docents que han participat en la formació i el responsable de la formació, que un element clau per valorar l'eficàcia d'aquesta acció formativa és el lideratge que ha exercit la formadora a l'hora de donar suport, cercar estratègies i facilitar materials per tal que els docents participants assolissin els aprenentatges i els vinculessin als seus coneixements previs i a les possibilitats reals d'aplicació a les aules. Però és remarcable que un dels participants, en concret la coordinadora del cicle inicial de Primària, tingui una opinió molt diferent quant al rol desenvolupat per la formadora en les sessions de formació presencials amb el formador, ja que la seva opinió varia molt sovint.

Un altre aspecte important a tenir en compte és el plantejament metodològic de l'acció formativa, doncs moltes vegades els interessos particulars dels docents o les necessitats organitzatives del centre condicionen l'acord entre el formador i els docents participants, i això pot tenir influència en la realització de les activitats a realitzar pels equips de mestres. En el cas de l'acció formativa sobre Competències Socials, la proposta de la formadora de plantejar activitats a realitzar pels docents, molt lligades a la pràctica i que ja venien realitzant abans d'iniciar la formació, així com la bona predisposició dels docents i la seva pròpia per alternar les sessions de formació presencial i les de treball en equip, facilita el compromís dels docents en el compliment de les tasques encomanades, però la majoria d'aquests manifesten que els processos de discussió i posada en comú no s'han realitzat de forma continuada, i

això podria ser per les modificacions horàries en les sessions de formació imposades per la direcció del centre.

Els docents i l'equip directiu es mostren bastant convençuts quant a la influència de l'acció formativa en les maneres de fer dels docents a l'aula i en el centre. Això es dona pel fet de concretar les actuacions en una acció de caire col·lectiu, com és l'elaboració i aplicació d'un Projecte de Mediació escolar i la descàrrega de responsabilitat en la figura d'un docent coordinador, però aquest fet és contradictori amb l'opinió que manifesta la majoria de no haver adquirit les competències per poder desenvolupar-lo per si sols. Això pot significar que, malgrat que s'hagin assolit els continguts treballats en la formació, el fet que els objectius siguin bastant abstractes i ambiciosos fa que responguin que no es veuen competents per la complexitat del procés.

En els processos de transferència de la formació a la pràctica a les aules intervenen una sèrie de **factors que poden facilitar-la o obstaculitzar-la**. Un aspecte que té molta importància és el que fa referència als recursos organitzatius, espai i franja horària de realització de l'acció formativa, ja que la facilitat que tinguin tant el formador com els docents en la realització de les sessions de formació tindrà una influència en la posterior transferència, i en aquest cas contrasta l'opinió favorable dels docents amb l'opinió de la formadora que considera que el director no els va facilitar un espai amb condicions (aula sense connexió a internet), i això va dificultar el desenvolupament de les activitats per la poca accessibilitat als materials existents a la xarxa.

La vinculació de les activitats a realitzar pels docents participants en aquesta acció formativa a les activitats que ja es venien realitzant al centre, opinió expressada per la coordinadora del cicle inicial de Primària en el grup de discussió, pot esdevenir un factor facilitador de la transferència, ja que els docents s'hi mostren més identificats i augmenta la seva motivació.

El fet que el director hagi delegat la responsabilitat de l'aplicació del Servei de Mediació en un docent del centre i que li hagi facilitat temps dins de la seva distribució horària, ha estat, en opinió dels participants, un factor determinant en la posada en marxa i en el funcionament d'aquest Servei. Però també ha ocasionat que, malgrat que la responsabilitat de la transferència de la formació és compartida entre tots els membres del Claustre, hi hagi docents que no s'involucrin suficientment i que la transferència depengui massa d'una sola persona i que es posi en dubte el seu manteniment a més llarg termini.

La concreció de la demanda de formació no garanteix la presència del formador a partir del moment que s'acaba l'acció formativa per donar suport a l'aplicació a

L'aula dels coneixements adquirits, i això, que es dóna en totes les accions de formació, pot significar, segons la formadora, un obstacle per a la transferència. Per evitar-ho ha de compensar-se amb l'establiment, per part del responsable del Pla de formació del centre, d'un protocol alternatiu que garanteixi el seguiment de la transferència. Com que en el cas d'aquesta acció formativa el director no va definir-ne cap, el formador va pal·liar aquesta dificultat aplicant una proposta metodològica que permetia que en cada sessió presencial es revisessin les activitats pràctiques encomanades.

L'anàlisi de les dades d'aquesta acció formativa permeten constatar que el centre no té establert **cap protocol d'avaluació de la transferència de la formació** malgrat que en el seu Pla de Formació es preveu que es realitzarà una valoració de l'aplicació dels continguts treballats i del seu impacte en la millora en els resultats d'aprenentatge dels alumnes i que es farà en el marc de l'avaluació del Pla Estratègic del centre.

Fins ara el director del centre, malgrat disposar d'eines per a l'avaluació de la transferència que li van ser facilitades en la formació que va realitzar el Departament d'Ensenyament per a l'elaboració dels Plans de formació dels centres, no veu la necessitat de realitzar-la i traspasa la responsabilitat als docents deixant que decideixin ells si la transfereixen o no, però és de l'opinió que com a responsable del Pla de Formació de centre, més tard o més d'hora, s'ho haurà de plantejar.

Per part dels òrgans de gestió de la formació de l'Administració Educativa, tampoc no es fa una demanda als formadors per assumir l'avaluació i el seguiment de la transferència de la formació, ja que l'única valoració consisteix a recollir evidències del treball realitzat durant el desenvolupament de l'acció formativa i recollir les opinions dels docents participants a través d'una enquesta de satisfacció.

Per tant, les úniques referències sobre si s'estan aplicant els continguts apresos durant la realització de la acció formativa, que pot esgrimir el responsable del Pla de formació de centre, és l'evidència que s'està duent a terme el Servei de Mediació i la percepció, compartida pels docents del centre, que aquest Servei funciona adequadament i que és molt valorat per tota la comunitat educativa.

També cal destacar que en la valoració sobre l'impacte que té el funcionament del Servei de Mediació sobre la millora del comportament dels alumnes, no hi ha una opinió unànime entre els docents i que l'única evidència és, en opinió del secretari del centre, la disminució de la demanda de resolució de conflictes entre l'alumnat.

El que acabem d'exposar fa que tinguem la percepció que hi ha una manca de lideratge per part del director del centre com a figura responsable del Pla de formació, ja que no exerceix les funcions de seguiment i avaluació que li estan atorgades i que figuren escrites en el Pla. El fet que traspassi la responsabilitat als

mestres que han participat en la formació deixant-la en mans del “voluntarisme” que puguin exercir, demostra que la transferència de la formació no figura entre les seves prioritats de gestió. Per altra banda, el fet que el paper de l'Administració es limiti a valorar la satisfacció dels docents participants i que no garanteixi el seguiment per part del formador de l'aplicació a l'aula de les pràctiques treballades a la formació, fa que la transferència i el seu manteniment no es puguin assegurar ni a curt ni a llarg termini.

Com a aspecte positiu cal remarcar que el fet que el director del centre delegui en un docent el desenvolupament del Servei i que li faciliti recursos per poder-lo posar en pràctica garanteix que hi ha una certa transferència dels continguts treballats a la formació, però la poca implicació de la resta del professorat posa en evidència que la continuïtat d'aquesta transferència no està garantida en el temps.

7.3. Cas 2. (Acció formativa A2)

Procedim ara a la presentació de l'anàlisi de l'acció formativa A2 (Programar per competències) que es va realitzar en el centre 1 el curs 2011-2012.

7.3.1. Revisió documental (RD2)

Els documents analitzats en el centre 1 per a aquest cas són:

- El Pla Estratègic de Millora.
- El Pla de Formació.
- Materials formador.
- Programació del projecte “Visc a Reus”.

— Presa de decisions

Un dels objectius definits en el Pla Estratègic del centre és millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes, i això es concreta, tenint com a referència el Mapa Estratègic, en el disseny que el Claustre de professors, conjuntament amb el Serveis Educatius del Baix Camp, va fer del Pla de Formació, que inclou la demanda de l'acció formativa “Programar per competències” (A2). Es va desenvolupar durant el curs 2011-2012 i consistia en un assessorament de 20 hores presencials amb formador i 10 hores de treball en equip.

– ***Influència de l'acció formativa en els docents***

Els objectius de l'acció formativa A2 són:

- Satisfer els dubtes que genera la implicació de les competències del currículum en la programació i la pràctica escolar.
- Apropiar-se de més instruments conceptuals i metodològics per al treball escolar quan es tenen com a referent les competències.
- Compartir com a mestres un marc d'interpretació i de pràctica entorn del significat, la planificació i la realització del treball que procura el desenvolupament de competències.

A partir d'aquests objectius, el formador dissenya una proposta de formació que consisteix en la realització d'una unitat de programació competencial, anomenada "Visc a Reus", on es plantegen situacions o tasques rellevants al voltant d'aquest tema central, a partir de les quals l'alumne mobilitza coneixements (de diferents àrees del currículum) per tractar d'enriquir-les, explicar-les i resoldre-les eficaçment (competencialment), i, en funció d'aquestes, ordenar els elements del currículum.

El producte final elaborat pels docents participants amb l'assessorament del formador, és la creació d'aquesta unitat, que es posa en pràctica a les aules de Primària.

La programació d'aquesta unitat s'ha realitzat agafant com a base les competències del Currículum d'Educació Primària i s'han tingut en compte els següents elements que podem veure en la taula n. 45.

ELEMENTS
-Redacció d'objectius a partir dels eixos competencials del currículum.
-Adequació dels objectius en funció dels continguts de l'àrea corresponent.
-Integració dels objectius amb les competències de l'àrea i amb altres no disciplinàries.
-La relació dels continguts amb les connexions amb totes les àrees i amb altres situacions escolars.
-Metodologia i seqüència didàctica.
-La formulació dels criteris d'avaluació.
-L'avaluació dels sabers associats a les competències.
-La utilització de rúbriques o matrius d'avaluació.

Taula n. 45: Elements de la Programació de la unitat "Visc a Reus".
Font: Elaboració pròpia a partir dels materials de l'acció formativa (A2).

Una vegada acabada la formació, malgrat que els seus objectius implicaven realitzar una revisió de les programacions per tal d'incloure-hi una mirada "més competencial", el Claustre de professors pren la decisió de començar aquest procés revisant els informes d'avaluació que serveixen per a donar informació a les famílies, amb la voluntat d'anar refent el camí revisant els processos d'avaluació i les activitats d'ensenyament-aprenentatge per fer més present l'assoliment de les capacitats i competències i no tant el dels continguts del currículum.

– **Elements afavoridors o obstaculitzadors de la transferència**

Llegint els documents de treball que elaboren els equips de cicle per elaborar els nous informes d'avaluació per informar les famílies, observem que es procedeix a canviar el redactat però no trobem cap evidència que indiqui que s'ha procedit a canviar un sistema d'avaluació basat en els continguts, per un altre basat en les competències. Això fa que tinguem la percepció que el propòsit d'aquesta acció no té gaire relació amb els continguts que es van treballar a l'acció formativa, ja que no hi ha hagut una modificació prèvia de les programacions de les unitats didàctiques desenvolupades, ni de la seqüència didàctica, ni del procés d'avaluació.

Per tot això pensem que la decisió que han pres els docents del centre quant a les tasques a realitzar relacionades amb els aprenentatges assolits en l'acció formativa A2, té una manifesta manca de connexió amb la seva finalitat, que és aprendre a programar per competències i per tant a modificar el d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, creiem que el fet de realitzar unes tasques allunyades dels objectius de la formació pot ser un obstacle important per a la seva transferència.

7.3.2. Qüestionari (Q2)

El qüestionari que fa referència a l'acció formativa A2 (Programar per competències) es va lliurar als 14 docents que constitueixen la totalitat del Claustre i que van participar en la formació. La resposta obtinguda va ser de 12 qüestionaris completats, que equival al 85,7% del total de participants. En la taula n. 46 es pot observar el perfil dels participants.

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	M 12
Dona	X	X	X	X		X	X	X	X			X
Home					X					X	X	
Experiència docent (anys)	30	6	11	30	30	20	17	6	4	31	25	8
E. Infantil			X				X	X	X			

C. Inicial					X							X
C. Mitjà	X	X									X	
C. Superior				X		X						
Càrrec *	T	A	T	T	T	CE	C	T	T	D	S	C

*T (tutor/a). D (director). S (secretari). CE (cap d'Estudis). C (coordinador/a de cicle). A (altres).

Taula n. 46: Perfil dels participants.

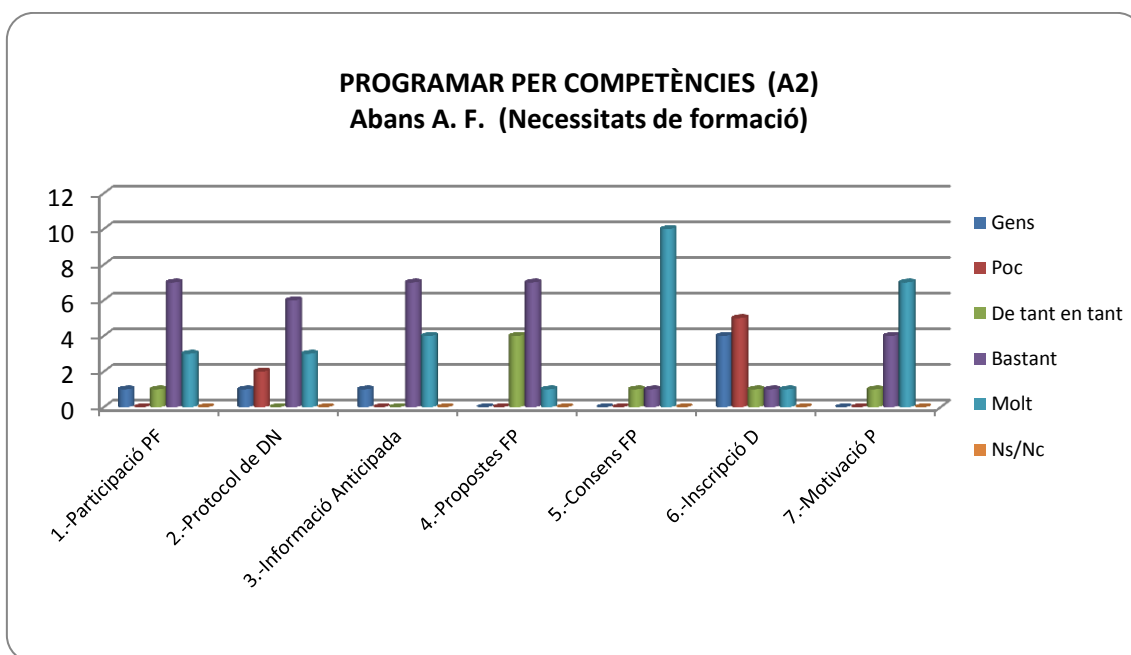
Font: Dades centre.

– Abans de l'acció formativa

○ Necessitats de formació

1.-He participat en el disseny del Pla de Formació del centre per al període 2010-2013.
2.-El centre té establert un protocol de detecció de necessitats de formació.
3.-He disposat, de forma anticipada, de la informació necessària per aportar la meua opinió sobre les necessitats de formació del centre.
4.-He fet propostes concretes de possibles accions formatives a realitzar.
5.-La presa de decisions sobre la proposta de les accions formatives s'ha fet de forma consensuada entre els membres del claustre del centre.
6.-M'he inscrit en aquesta acció formativa per indicació del director/a.
7.-La motivació per participar en aquesta acció formativa ha estat millorar la meua actuació professional dins de l'aula.

Taula n. 47: Afirmacions referents a les necessitats de formació (A2).



Gràfic n. 8: A2 (Necessitats de formació)

En aquesta acció formativa observem que, en general, el professorat té consciència d'haver participat en el disseny del Pla de Formació (ítem 1) encara que 4 docents assenyalen que solament han fet propostes d'accions formatives "de tant en tant" (ítem 4), malgrat que el centre sí que té un protocol d'estudi de necessitats. També s'ha de remarcar l'opinió de la majoria dels docents pel que fa al consens que s'ha donat a l'hora de prendre la decisió sobre l'acció formativa a realitzar, ja que 10 dels 12 que han realitzat l'enquesta, opinen que "molt" (ítem 5).

Pel que fa a la motivació personal a l'hora d'inscriure's a les accions formatives proposades (ítem 7), la majoria dels docents manifesten que preferentment ho han fet per poder millorar la seva pràctica educativa a l'aula i no per seguir les indicacions del director (ítem 6).

○ **Recursos**

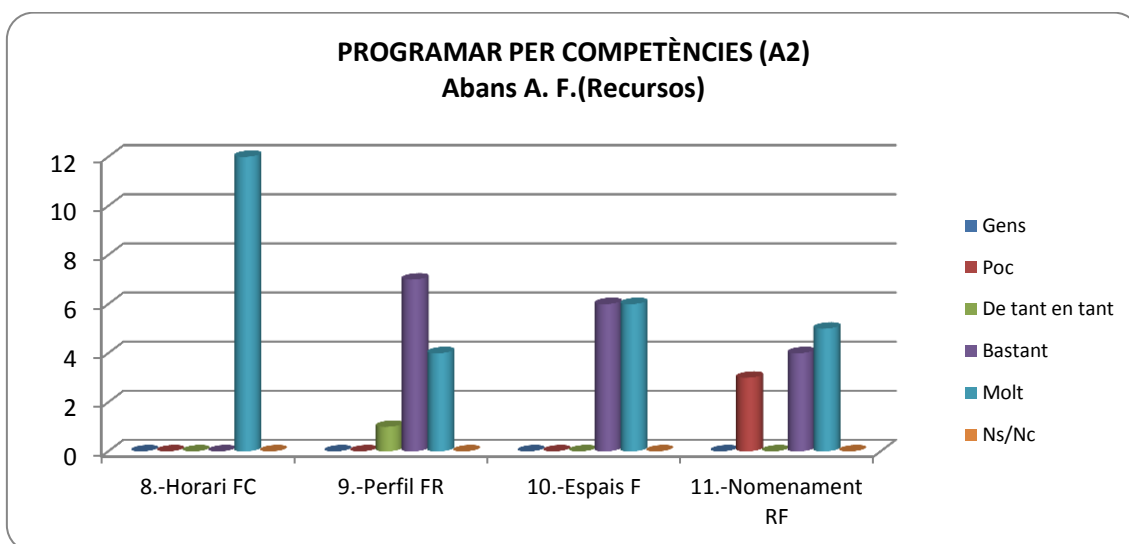
8.-Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament en l'horari de permanència del centre.

9.-S'ha escollit un formador amb un perfil professional adequat.

10.-L'acció formativa es realitza en espais adequats.

11.-L'equip directiu ha nomenat un responsable del desenvolupament i seguiment de l'acció formativa.

Taula n. 48: Afirmacions referents als recursos (A2).



Gràfic n. 9: A2 (Recursos)

Les dades indiquen que els docents participants mostren un bon nivell de satisfacció amb el perfil professional del formador, però no de forma generalitzada, ja que només hi ha 4 docents que opinin que "molt".

Pel que fa referència al nomenament per part de l'equip directiu d'un responsable per coordinar el desenvolupament de l'acció formativa (ítem 11), destaca el fet que en un ítem on la resposta hauria de ser molt clara, trobem que hi ha molta disparitat d'opinions, i això pot passar pel fet que la figura d'aquest responsable coincideix amb la figura del director, i per tant hi pot haver docents que no la identifiquin prou bé.

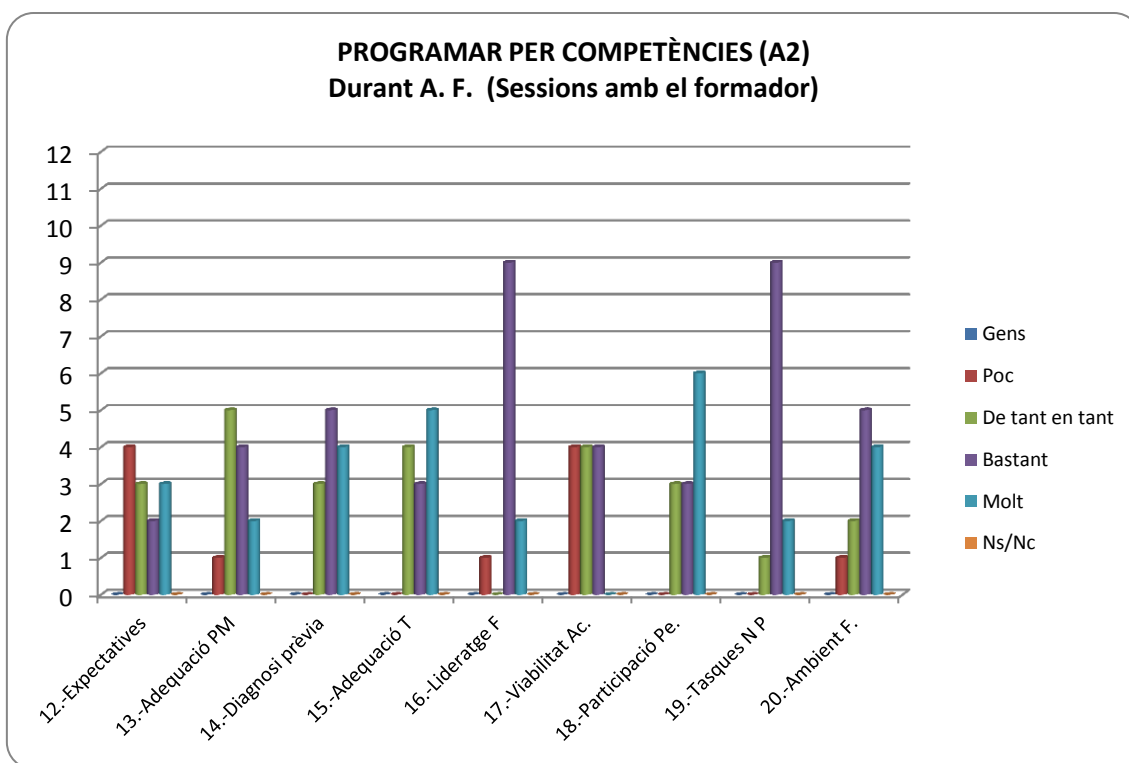
Quant a les condicions organitzatives, les dades mostren que els docents les han trobat adequades, especialment els horaris, ja que la formació s'ha realitzat en horari de permanència al centre.

– **Durant l'acció formativa**

○ **Sessions amb el formador**

12.-Els continguts de l'acció formativa han respost a les expectatives que m'havia creat.
13.-La proposta metodològica de la formació ha estat l'adequada per assolir els objectius de l'acció formativa.
14.-El formador ha realitzat una diagnosi inicial dels coneixements i habilitats dels participants.
15.-El nombre i la duració de les sessions s'han adequat al temps previst prèviament en la planificació de l'acció formativa.
16.-El formador ha exercit un lideratge que em genera confiança.
17.-Les activitats proposades pel formador han estat viables per a l'aplicació a l'aula.
18.-He tingut la possibilitat de participar reflexionant i donant la meva opinió personal durant les sessions de formació.
19.-Les tasques no presencials encomanades pel formador s'han adequat a les meves possibilitats de realització.
20.-Durant les sessions presencials de formació s'ha generat un bon ambient de participació i treball en equip.

Taula n. 49: Afirmacions referents a les sessions amb formador (A2).



Gràfic n. 10: A2 (Sessions amb el formador)

Les dades mostren que les expectatives sobre els continguts i l'adequació de la proposta metodològica als objectius de l'acció formativa (ítems 12 i 13) no han satisfet de forma majoritària els docents participants, ja que aproximadament la meitat opina que "poc o de tant en tant". Pel que fa a l'opinió sobre les activitats proposades pel formador, es percep una contradicció que dificulta conèixer quina és la valoració que en fan. Mentre que 8 dels 12 mestres valoren baixa la viabilitat de l'aplicació a l'aula (ítem 17), la gran majoria valora positivament l'adequació de les tasques a les possibilitats de realització (ítem 19).

En general, la valoració de les sessions presencials d'aquesta formació, que està molt relacionada amb les tasques desenvolupades pel formador (ítem 16), és positiva, ja que la majoria considera que el formador ha exercit un bon lideratge i que s'ha generat un bon ambient durant la formació.

○ **Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula**

21.-La planificació de les sessions de treball en equip ha estat adequada a les tasques encomanades pel formador.

22.-El coordinador de cicle ha liderat i realitzat el seguiment de les activitats a realitzar.

23.-Els participants s'han mostrat actius en el debat fent aportacions relacionades amb la

seva pràctica professional.

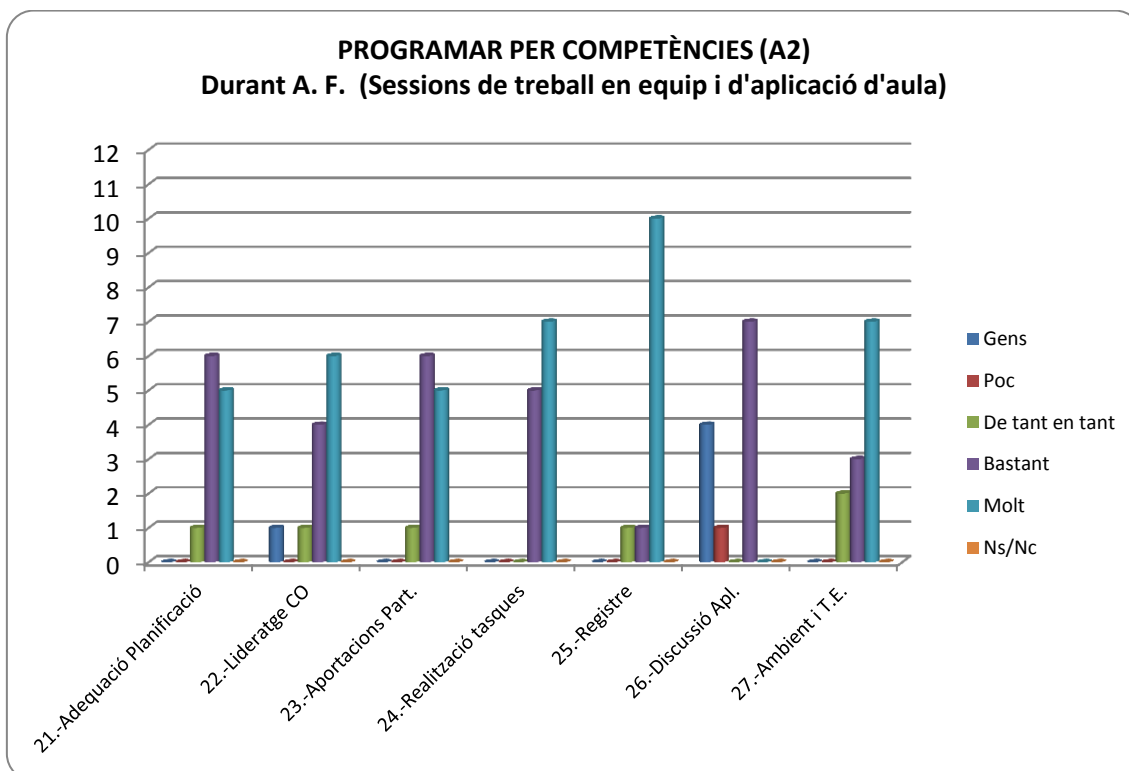
24.-En les sessions de treball en equip s'ha realitzat la totalitat de les tasques encomanades pel formador.

25.-El coordinador recull per escrit tota la informació de les activitats realitzades.

26.-S'han posat en comú i s'han discutit les tasques realitzades a l'aula amb els alumnes.

27.-Durant les sessions de treball en equip es genera un bon ambient de participació i treball en equip.

Taula n. 50: Afirmacions referents a les sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula (A2).



Gràfic n. 11: A2 (Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula)

El més destacat de les dades que presenta aquest gràfic és el fet que 5 dels 12 docents que ha donat resposta al qüestionari opinen que no s'han posat en comú les tasques realitzades a l'aula amb els alumnes (ítem 26), mentre que la resta afirma el contrari i això pot passar perquè, malgrat que tots els cicles han elaborat la unitat de programació "Visc a Reus" en les sessions de treball en equip, la seva aplicació amb l'alumnat només s'ha donat, de forma íntegra, al cicle mitjà de Primària.

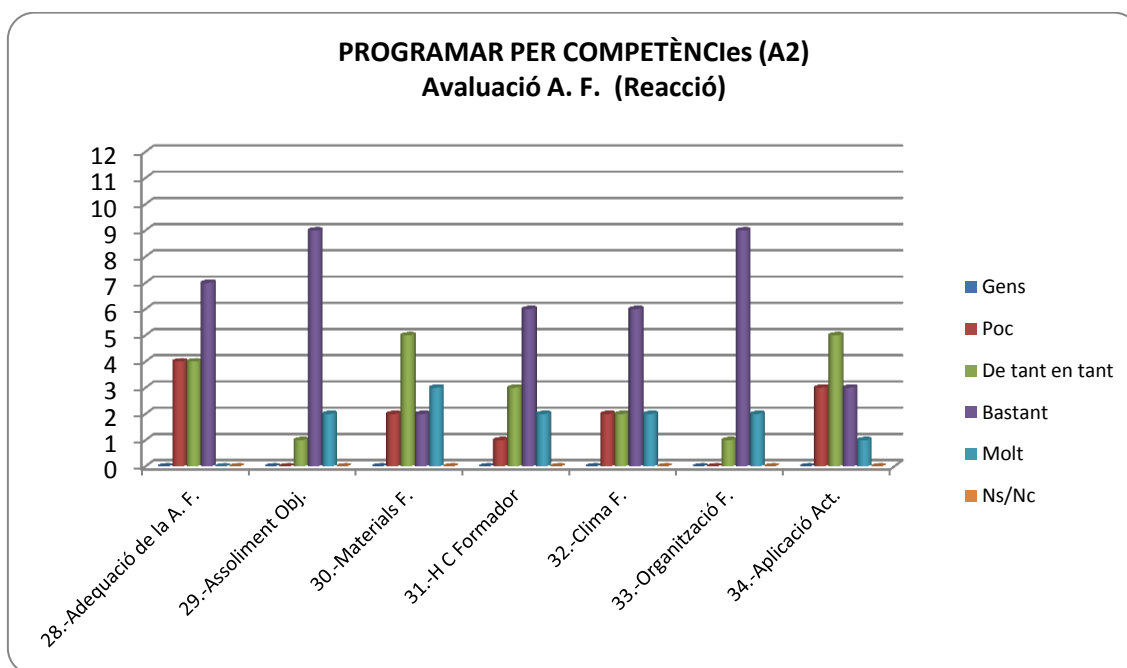
També destaca l'opinió majoritària sobre el fet que els coordinadors de cicle hagin registrat per escrit totes les tasques realitzades en les sessions de treball en equip.

– **Avaluació de la formació**

○ **Avaluació de la reacció**

28.-La proposta formativa ha estat adequada a les meves necessitats i expectatives.
29.-S'han assolit els objectius plantejats en la proposta formativa.
30.-La qualitat dels materials i recursos pedagògics emprats durant la formació ha estat adequada.
31.-Les habilitats comunicatives i pedagògiques del formador han facilitat la meua participació.
32.-El clima creat en el grup ha propiciat un alt nivell de participació.
33.-L'estructura organitzativa de l'acció formativa s'ha adequat a la planificació prevista.
34.-La proposta d'activitats presentada durant la formació facilita la seva aplicació al meu lloc de treball.

Taula n. 51: Afirmacions referents a l'avaluació de la reacció (A2).



Gràfic n. 12: A2 (Avaluació de la reacció)

El primer aspecte que volem destacar és la valoració que fan 11 dels 12 docents que han donat resposta al qüestionari quant a l'assoliment dels objectius de la proposta formativa (ítem 29), ja que l'afirmació majoritària de "bastant i molt" contrasta amb la valoració que fan els docents en l'afirmació sobre l'adequació de la proposta metodològica per assolir-los (ítem 13) on solament 6 docents feien aquesta valoració.

Destaca també que 4 docents de 12 no valorin gaire les habilitats comunicatives del formador i el clima que s'ha creat en les sessions presencials de formació (ítems 31 i 32).

Aquest últim aspecte mostra una petita contradicció amb la valoració més positiva que s'ha fet del clima creat en les sessions amb formador (ítem 20).

Un altre aspecte força remarcable que ens aporta l'anàlisi de les dades és la valoració que fan 8 mestres de 12 sobre les possibilitats d'aplicació a l'aula de les activitats treballades en la formació (ítem 34), opinant entre "poc i de tant en tant" i que contrasta clarament amb la valoració feta en l'ítem 19 on la valoració era de 11 mestres entre "bastant i molt", encara que plantejaven una baixa viabilitat de la posada en pràctica (ítem 17).

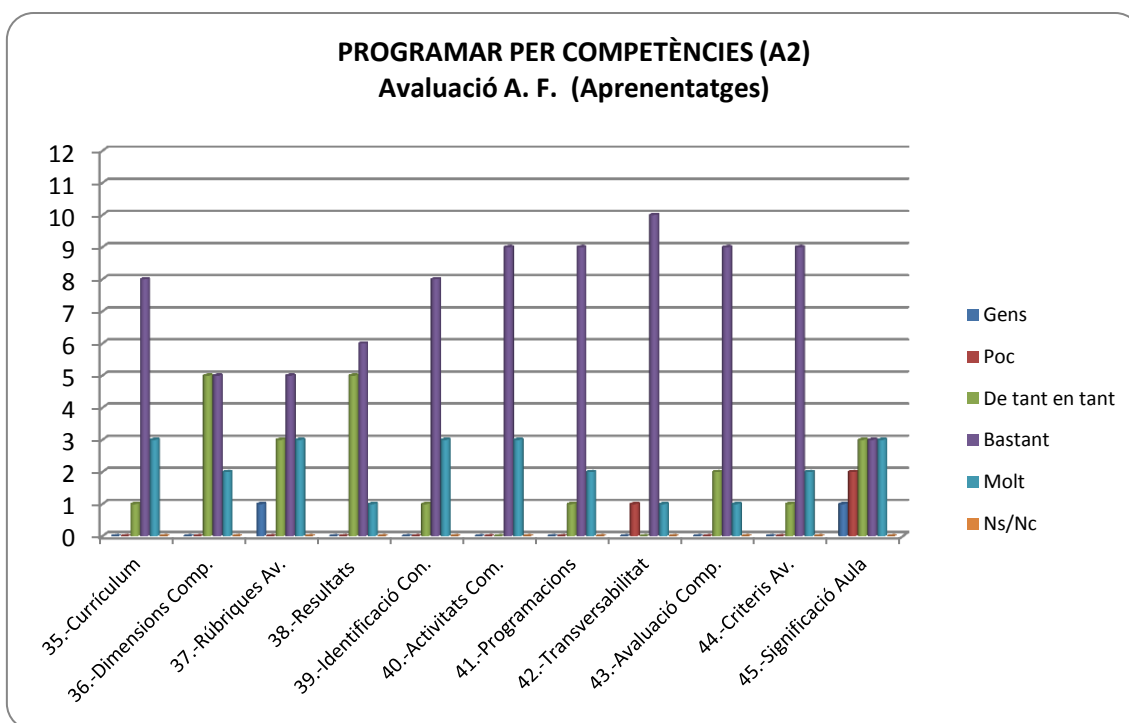
Quant a l'adequació de l'estructura organitzativa a la planificació (ítem 33), la valoració positiva d'11 de 12 docents també contrasta amb la valoració que fan els docents sobre l'adequació de la durada de les sessions de l'ítem 15, que mostra 4 mestres de 12 que ho valoren més negativament.

De l'anàlisi d'aquestes dades podem veure que aquesta acció formativa té aspectes que no han acabat de satisfer els seus participants, tant pel que fa a l'actuació del formador com pel que fa a la proposta d'activitats, encara que amb opinions molt disperses.

○ ***Aprenentatges assolits en l'acció formativa.***

35.-Conec el significat de les capacitats i de les competències en els nous currículums.
36.-Defineixo les dimensions clau de cadascuna de les capacitats i/o competències.
37.-Conec i utilitzo les rúbriques o matrius d'avaluació.
38.-Associo els resultats esperats amb el desenvolupament de cadascuna de les capacitats i/o competències.
39.-Identifico els continguts a aprendre en cadascuna de les capacitats i/o competències.
40.-Dissenyo activitats que aportin un treball realista de les diverses capacitats i/o competències en les unitats didàctiques.
41.-Elaboro les programacions integrant els objectius amb les capacitats i/o competències.
42.-Realitzo la distribució de continguts de cada àrea en la programació, tenint en compte les connexions amb les altres àrees.
43.-Dissenyo activitats d'avaluació on es posi de manifest l'aplicació de diferents sabers.
44.-En l'avaluació tinc en compte els criteris i els descriptors de nivell d'adquisició de les capacitats i/o competències.
45.-La programació per competències aporta significat a la meva tasca a l'aula.

Taula n. 52: Afirmacions referents als aprenentatges assolits en l'acció formativa (A2).



Gràfic n. 13: A2 (Aprentatges assolits en l'acció formativa)

El que més crida l'atenció de les dades d'aquest apartat és la baixa valoració dels aprenentatges assolits en la formació que defineixen els ítems 36, 37 i 38 (4 o 5 mestres de 12), mentre que els que defineixen els ítems 39, 40, 41, 42, 43, 44 i 45, són valorats positivament (la majoria dels docents manifesten haver-los assolit). La nostra percepció és que els aprenentatges que tenen més a veure amb els continguts de tipus conceptual no s'han assolit de la mateixa manera que els que tenen més a veure amb continguts de tipus procedimental, i que en aquesta acció formativa van més lligats a la realització i aplicació de la unitat de programació.

També podem observar que, malgrat que la majoria dels docents participants afirmen que han après els processos per poder realitzar una programació per competències, integrant els objectius, els continguts i les competències i establint connexions entre les diferents àrees, és molt significativa la diversitat de resposta donada a l'afirmació de si la programació aportava significat a la seva tasca a l'aula (ítem 45), ja que 6 de 12 docents afirmen que entre "gens, poc i de tant en tant". Això implica que els docents participants en l'acció formativa no troben prou connexions entre aprendre una nova manera de programar i el fet que això signifiqui haver de variar la seva actuació en els processos d'ensenyament a l'aula.

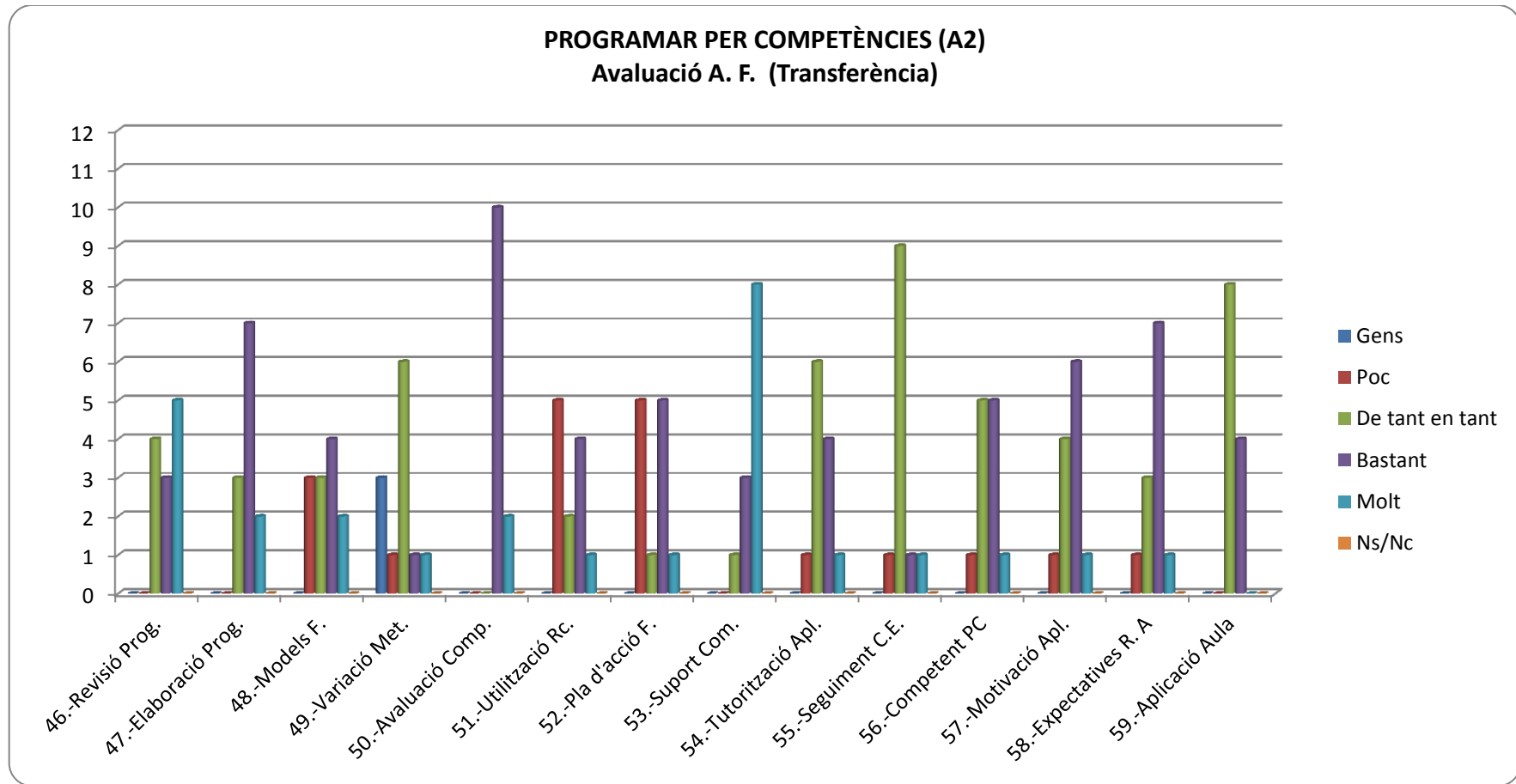
Per últim, cal destacar que la valoració de l'ítem 44 que fa referència a tenir en compte els criteris i descriptors del nivell de l'adquisició de les competències en els

processos d'avaluació, on 11 de 12 docents afirmen que "bastant i molt", contrasta amb la realitat del treball dels equips de cicle, ja que sense iniciar processos de revisió de totes les programacions ni plantejar activitats d'avaluació que incorporin les competències, es procedeix a revisar el contingut dels informes d'avaluació a les famílies.

○ **L'avaluació de la transferència**

46.-S'ha establert al centre la necessitat de tornar a realitzar les programacions dels diferents cicles i àrees, tenint en compte els nous currículums.
47.-Els equips de cicle han establert un pla d'acció per procedir a elaborar les noves programacions.
48.-Els models pràctics treballats en l'acció formativa són de molta utilitat a l'hora d'elaborar les programacions.
49.-Programar per capacitats i/o competències ha implicat variar la meua proposta metodològica a l'aula.
50.-Elaboro les activitats d'avaluació, tenint en compte l'assoliment d'objectius vinculats a l'adquisició de les capacitats i/o competències.
51.-En la meua pràctica a l'aula utilitzo els recursos que ens va facilitar el formador.
52.-El formador em va facilitar un pla d'acció per a l'aplicació dels recursos.
53.-Tinc el suport dels companys en l'aplicació de les habilitats i coneixements assolits en la formació.
54.-S'han establert, al centre sessions de seguiment i tutorització sobre l'aplicació de la formació.
55.-La cap d'Estudis fa el seguiment de l'aplicació a l'aula dels coneixements, habilitats i actituds apresos en l'acció formativa.
56.-He assolit les competències necessàries per programar per competències.
57.-Em sento molt motivat per aplicar a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds apresos en l'acció formativa.
58.-Les expectatives que tinc de poder millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes, aplicant els continguts adquirits en la formació, són altes.
59.-He aplicat a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds adquirits en l'acció formativa.

Taula n. 53: Afirmacions referents a l'avaluació de la transferència (A2).



Gràfic n. 14: A2 (Avaluació de la transferència)

La valoració positiva de dos terços dels docents sobre la presa de decisions respecte de revisar i tornar a realitzar les programacions tenint en compte els nous currículums (ítems 46 i 47) no es correspon ni amb les dades obtingudes amb l'anàlisi documental, ni amb l'observació que hem realitzat de les sessions de treball dels equips de cicle, ja que tal com s'ha explicat anteriorment, els docents procedeixen a revisar els informes d'avaluació. Aquesta situació pot venir donada pel fet que els docents tinguin la percepció que la finalitat inicial d'aquesta acció formativa és tornar a elaborar les programacions a partir del model treballat "Visc a Reus", però que ho ajornen per afrontar-ho més endavant, prioritzant ara la tasca de millorar els informes als pares.

La diversitat d'opinions quant a l'afirmació de si els docents han variat la seva proposta metodològica a l'aula pel fet d'haver programat per competències en la formació (ítem 49) concorda amb les afirmacions que es van donar en l'ítem 45 sobre l'aportació de significat que pot donar a l'aula quan es programa per competències, però a la vegada es contradiu amb les afirmacions sobre l'elaboració d'activitats d'avaluació tenint en compte les competències, on la totalitat dels mestres participants a la formació manifesten que "bastant i molt".

Les dades també indiquen que els docents que van assistir a aquesta acció formativa no van fer servir de forma generalitzada els recursos que van treballar (7 de 12 docents han afirmat que "poc i de tant en tant"). Aquestes afirmacions són coherents amb les que manifesten els docents en l'ítem 30 sobre l'adequació dels recursos emprats en la formació.

Quant a les afirmacions referents a si s'ha establert un procés de seguiment de l'aplicació a l'aula dels continguts treballats a la formació i si el responsable de la formació n'assumeix aquesta responsabilitat (ítems 54 i 55), hi ha diversitat d'opinions i això és desconcertant donat que no hi ha una percepció clara.

Els docents participants en l'acció formativa també tenen diversitat d'opinions en les afirmacions sobre les competències assolides i la motivació per aplicar a l'aula els continguts apresos (ítems, 56, 57).

Per últim cal destacar que 8 de 12 docents afirmen que apliquen "de tant en tant" a l'aula els continguts assolits durant la formació (ítem 59), i això es contradiu clarament amb els 8 docents que afirmen entre "bastant i molt" que les expectatives de millora dels resultats dels alumnes (ítem 58) són altes si es dóna aquesta aplicació.

Després d'aquesta anàlisi tenim la percepció que, independentment de la diversitat d'opinions respecte de l'assoliment dels continguts i del grau de motivació per aplicar-los a l'aula, en aquesta acció formativa no s'ha definit clarament la seva finalitat i, per tant, no ha exercit la influència necessària en les creences dels docents que hi han

participat, fins al punt de provocar un canvi en la seva manera de procedir metodològicament a l'aula.

7.3.3. Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER2)

Recordem que en aquest centre el director és també el responsable del Pla de Formació. Per tant, és el mateix per a les accions formatives A1 i A2 i s'ha procedit a realitzar una sola entrevista, demanant concreció en les respostes en funció d'una acció formativa o l'altra. Els resultats que presentem i que analitzem són els que fan referència específicament a l'acció formativa A2.

– Necessitats de formació

El fet d'estar immersos en un Pla Estratègic ha comportat la realització d'una avaluació diagnòstica, i això implicava *“que ja s'havia fet un procés de detecció de necessitats (...) Això ens donava cert avantatge davant d'altres escoles que haguessin d'iniciar aquest procés.”*

La concreció de l'objectiu estratègic de millora dels resultats dels alumnes defineix la proposta que va fer el Claustre de professors d'incloure en el Pla de Formació l'acció formativa “Programar per competències” amb la voluntat de tornar a elaborar les programacions adaptant-les als nous currículums de Primària i d'Educació Infantil.

Segons el director: *“Una vegada realitzada l'avaluació diagnòstica, en el Claustre, a partir de les necessitats plantejades, es va prendre l'última decisió sobre quines accions formatives s'inclourien en el Pla de Formació de centre. Es va fer un llistat de propostes i es va acordar la seva prioritització.”*

Aquesta situació mostra que el director (responsable del Pla de Formació) creu que els docents han participat en la presa de decisions sobre la inclusió d'aquesta acció formativa en el Pla de Formació de centre, ja que s'ha discutit i aprovat en el claustre de professors, encara que 4 de 12 docents han manifestat en qüestionari que la seva participació havia estat baixa.

– El rol del responsable de la formació

No s'ha plantejat incentivar els docents perquè realitzin la transferència de la formació ja que es considera que això forma part del seu compromís com a membres del

Claustre i per tant, *“d'obstacles no n'hi ha d'haver i l'equip directiu sempre estarà al darrere de qualsevol iniciativa que es vulgui posar en marxa per part del professorat.”*

El responsable del Pla de Formació no té cap constància que s'hagin donat canvis en la manera de programar ni en els processos d'ensenyament-aprenentatge a les aules: *“L'acció formativa de programar per competències afecta de forma més individual cada mestra, és més “de darrere la porta” i per tant és més difícil fer-ne el seguiment.”*

La responsabilitat sobre els processos de reflexió recau en els equips de cicle i això ha derivat que *“en el cas d'Infantil, fins i tot s'hagi iniciat un procés de revisió de les programacions.”*

– **La participació del professorat**

En un principi, el director considera que el professorat ha vist complertes les seves expectatives quant a l'adequació de la formació als objectius previstos en el Pla de formació, ja que *“s'ha pogut lligar força la proposta que ens presentava el formador amb les necessitats que teníem entre el professorat”*. Però també remarca que hi ha algun mestre que no ho veu així:

“També depèn molt del perfil del professorat, ja que hi ha professors que estant a punt de jubilar-se i no mostren gaires ganes de canviar de xip”.

Aquesta percepció pot indicar que el director associa l'acceptació del formador per part dels docents a factors personals (ganes de canviar o no) en funció del cicle de vida professional del docents participants. També associa la satisfacció del professorat al fet que els mestres han mantingut l'assistència fins al final, sense tenir en compte “l'obligatorietat” que implica que la formació es realitzi dins de l'horari de permanència al centre del professorat.

– **El rol del formador**

La metodologia emprada pel formador no ha permès fer un seguiment de l'aplicació a l'aula de les tasques encomanades, ja que, segons el director i per qüestions d'agenda del formador, en aquesta acció formativa: *“es van realitzar primer totes les sessions amb formador de forma seguida i després es va realitzar la tasca de treball en equip de forma continuada.”* Aquest fet ha impedit que s'establís un procés de feedback entre els docents participants i el formador mentre s'anaven realitzant les activitats.

– ***L'avaluació i el seguiment de la transferència***

El fet de no tenir cap protocol d'avaluació ni seguiment de la transferència establert fa que la recollida d'evidències sobre l'aplicació a l'aula de l'acció formativa A2 sigui molt difícil: *“No tenim cap protocol establert per avaluar l'aplicació del que s'aprèn a la formació (...) En el cas d'aquesta acció formativa la cosa queda com a més difuminada i entre tots hauríem de trobar la manera de poder fer el seguiment de la seva aplicació a l'aula.”*

Aquesta valoració concorda amb la percepció dels docents que han mostrat en les respostes a l'ítem 49 del qüestionari, ja que només 2 de 12 manifesten que la formació ha fet variar la seva proposta metodològica. Però es contradiu amb les respostes que els docents han donat en els ítems 50, 53 i 58 del qüestionari, on la majoria dels docents manifesten que avaluen tenint en compte les competències, que tenen el suport dels companys en l'aplicació del que han après a la formació i finalment que tenen expectatives de millora dels resultats dels alumnes. També contrasta clarament amb les respostes a l'afirmació sobre si han aplicat a les aules els continguts de la formació (ítem 59 del qüestionari) on només 4 participants manifesten que “bastant”.

Al claustre s'ha acordat vincular el treball realitzat en la formació a la revisió dels informes d'avaluació que es faciliten a les famílies, intentant expressar l'avaluació des del punt de vista de les competències bàsiques:

“La formació sobre la programació per competències queda més reduït a l'aula i tenim el problema de sempre: com entrar la direcció a les aules per observar el canvi de conducta professional. Hem deixat que la gent maduri i no hem establert cap protocol ni compromís d'aplicació dels coneixements apresos. El que sí s'ha acordat és treballar els aspectes de l'avaluació des d'una visió més competencial i també per millorar la informació que es transmet a les famílies.”

Aquesta valoració queda confirmada en part per les respostes sobre avaluació que han donat els mestres a l'ítem 50 del qüestionari i que acabem de comentar en el paràgraf anterior.

7.3.4. Entrevista al formador (EF2)

El professor que ha rebut l'encàrrec de formació té una experiència docent a la Universitat de més de 30 anys i més de 20 desenvolupant tasques de formació per encàrrec del Departament d'Ensenyament a través dels CRP.

– **Necessitats de formació**

Els possibles motius que van ocasionar aquesta demanda concreta de formació, a més de revisar les programacions van ser: *"Aclarir què vol dir competències i capacitats a infantil i primària."*

L'encàrrec de formació que va rebre el CRP per realitzar aquesta formació va seguir el protocol establert, ja que el centre no havia fet una demanda específica sobre cap formador:

"El centre va fer la demanda de formació al Departament, el centre de recursos va analitzar la demanda i va cercar la persona per impartir el curs".

Per poder concretar la demanda, el formador té una reunió prèvia amb l'equip directiu per tenir coneixement dels interessos dels docents participants amb la intenció de: *"Els vaig demanar preguntes concretes prèvies per ajustar objectius i interessos (...) A partir d'aquí vàrem concretar objectius, les competències a prioritzar, els continguts i anàvem repassant tot el que gira entorn del desenvolupament de la programació per competències."*

Posteriorment elabora la proposta de formació i presenta al Claustre de professors: *"l'índex de la proposta molt centrat en la programació com a eix motivador i nuclear."*

– **El rol del responsable de la formació**

Quan es va realitzar la concreció de la demanda, abans de començar la formació, la condició inalterable, exigida pel director, que l'horari de formació fos al migdia i que coincidís amb les hores de permanència, va limitar molt la durada de les sessions i va perjudicar el desenvolupament normal de la formació:

"En el tema dels horaris el problema era seu perquè tenien una hora i mitja al migdia i això significava que la formació s'allargava molt atès que algunes sessions s'havien de posposar (...) Aquestes sessions tan deslligades no són efectives."

Aquest condicionant no feia sentir còmode el formador, ja que en haver d'acabar les sessions de forma molt puntual, moltes tasques no s'acaben de realitzar: *"Amb una hora i mitja sempre quedava feina per fer que havien de portar feta per a la sessió següent."* Això, juntament amb el fet que les sessions presencials es fan seguides, tal com s'ha dit anteriorment, va fer que moltes de les tasques encomanades es fessin en acabar la formació: *"La formació es va fer seguida, per tant la feina es fa a posteriori (...). Vam acabar les sessions al gener i fins al març havien de fer la unitat."*

Aquesta anàlisi confirma la nostra percepció que els docents d'aquest centre en cap cas volien fer la formació més enllà del seu horari de permanència i, per tant, els seus interessos personals combinats, amb la disponibilitat horària del formador, van fer que l'organització del temps de la formació no fos del tot coherent i que esdevingués un possible obstacle per a l'aplicació a l'aula de les tasques encomanades.

– **La participació del professorat**

Durant el desenvolupament de les sessions de formació presencials amb el formador, es facilita als participants uns criteris per elaborar unitats didàctiques competencials: *"Són passos de reflexió, però no sé si s'hauran parat a seguir aquests criteris. Depèn molt de la situació inicial en què es troba la persona en el coneixement sobre les competències."*

En les sessions de treball en equip sense formador, que es van realitzar a posteriori de les sessions presencials, els docents es reuneixen agrupats per cicles i realitzen les tasques encomanades per tal de completar la unitat de programació "Visc a Reus"

"Anàvem fent i quan valia la pena concretar per fer avançar la programació fèiem els grupets per cicles, però amb una hora, hora i mitja sempre quedava feina per fer que havien de portar feta per a la sessió següent."

Realitzar les sessions de treball en equip sense la presència del formador dificulta el treball dels docents, ja que no hi ha un seguiment del treball encomanat.

"Si el calendari de les sessions s'hagués establert alternant sessions amb formador i sessions de treball en equip, es podria haver fet un cert seguiment de les tasques encomanades, però com que es va fer en dos blocs separats, això no va ser possible."

– ***El rol del formador***

La percepció que tenia el formador sobre les expectatives que tenien els participants sobre la finalitat, els objectius i els continguts a desenvolupar va ser que: *“Era una necessitat que havien plantejat, però els punts de partida eren molt diferents. El primer dia torno a concretar objectius per fer-los partícips i marcar el terreny de joc.”*

La proposta metodològica per al desenvolupament de l'acció formativa es va pactar des del primer dia al voltant de l'eix vertebrador, que era la programació per competències, però va ser el formador qui proposar el tema a treballar.

“El primer dia ja els vaig dir: farem la Unitat de Programació “Visc a Reus”, i a partir d'aquí vàrem concretar objectius, competències a prioritzar, continguts i anàvem repassant tot el que gira entorn del desenvolupament de la programació per competències.”

Per fer confluïr els interessos dels diferents docents participants, ja que pertanyien a diferents cicles, el formador presenta la proposta de treball conjunta, però *“quan parlàvem d'objectius, continguts..., els feia que els concretessin segons el cicle en què treballaven. El treball final sí que el vaig demanar per cicles.”*

El formador considera que en una acció formativa sobre enfocar l'ensenyament a través de competències, l'assoliment dels aprenentatges per part dels participants i els possibles canvis que aquests podien provocar en la pràctica educativa a l'aula, sempre són escassos: *“Els canvis en un enfocament de l'ensenyament per competències han de ser tan grans que sempre quedo molt decebut. No crec que aquesta formació hagi influït en grans canvis en la programació.”*

El que sí que creu que han assolit és el procés de realitzar una programació tenint en compte els processos de reflexió que implica preparar activitats competencials, aspecte que té cert grau de contradicció amb l'afirmació que fan els docents en l'ítem 48, on la meitat dels participants manifesten una escassa utilitat dels models de la formació per elaborar les programacions.

No s'ha establert cap protocol d'avaluació de l'aplicació a les aules dels coneixements, habilitats i actituds treballats durant la formació, ja que *“aquest model d'assessorament no contemplava cap tipus de seguiment una vegada s'havien acabat les sessions. A mi des dels CRP mai m'han demanat fer un seguiment postformació a les aules. El que em demanen és un informe, els materials elaborats en el treball en equip.”*

L'experiència com assessor d'aquesta acció formativa no va satisfer el formador, ja que les seves expectatives sobre l'aprenentatge dels docents a través de la formació permanent, en general, són baixes.

"El mestre, després de la formació inicial, crec que no aprèn per la formació, es queda amb una situació inicial que va estructurant amb l'experiència, però no aprèn gaire cosa més. El mestre rep molta formació d'oïda, poc llegida, poc reflexionada, ja que la vida escolar li ocupa molta part de la seva jornada i no hi ha establert temps d'aturada per revisar què està fent."

De totes formes el formador espera que la formació hagi exercit una certa influència en les creences dels docents participants, ja que *"mai he acabat una formació sobre competències sense fer uns passos o donar criteris sobre la confecció d'una UD. Són passos de reflexió, però no sé si s'hauran parat a seguir aquests criteris (...) A mi m'agradaria molt que algú hagués pres consciència del criteri que fa referència a la utilitat dels aprenentatges."*

– L'avaluació i el seguiment de la transferència

El formador manifesta que té la percepció que els participants no van compartir prou el seu discurs, i que això dificultarà la transferència dels continguts treballats a la formació a la pràctica a l'aula per part dels docents. Després de la segona sessió de formació considerava que: *"No crec que es produeixi una transferència de la formació a partir d'unes sessions de formació, ja que no pots fer el seguiment, no pots estar al damunt (...) Parlàvem de currículum per competències i hi podia haver assistents que no el coneguessin, parlaves d'idees potents i els mestres no les trobaven."*

Un altre aspecte que, segons ell, pot obstaculitzar molt la transferència, és la percepció *"que tot el que s'havia treballat, s'havia de pair, de concretar i per fer-ho es necessitava temps i els mestres manifestaven que no en tenien per fer-ho."*

El responsable del Pla de Formació del centre no li va demanar cap tipus de suport per tal d'assegurar la transferència de la formació a la pràctica a l'aula i no hi va haver un intercanvi sobre el compromís que assumien com a centre, i això *"fa que no acabis de creure que has fet una tasca que pot influir en aquell equip de mestres (...) No vaig tenir la sensació que el responsable del Pla de Formació de centre assumís un compromís seriós d'aplicar el que havíem treballat a la pràctica educativa al centre."*

Aquesta opinió concorda amb la manifestada per la majoria dels docents participants en la formació, on afirmen que el responsable de la formació no ha realitzat gaires tasques de seguiment de l'aplicació a l'aula dels continguts treballats.

7.3.5. Grup de discussió (G2)

En aquesta entrevista hi participen el director (D), que coincideix amb el responsable del Pla de Formació, el secretari (S), la coordinadora d'Educació Infantil (CINF) i les coordinadores dels cicles inicial (CI), mitjà (CM) i superior (CS) de Primària.

– **Necessitats de formació**

El director diu que *"escollir aquesta acció formativa ve donat pel fet que en el Pla Estratègic es va fixar com a objectiu transformar l'ensenyament per continguts en ensenyament per competències, i per tant d'aquest objectiu neix la necessitat de cercar formació per tal de dur-lo a terme."* (D).

Aquesta afirmació és compartida per la coordinadora d'Educació Infantil quan diu: *"Cadascú de nosaltres té una idea del que són les competències i del que és programar tenint-les en compte, però això ens porta a una gran disparitat de parers, i per tant vam pensar que realitzar una acció formativa referent al treball per competències ens donaria una unificació de criteris que ens seria molt útil a l'hora de començar a treballar-hi."*(CINF).

– **El rol del responsable de la formació**

Quan des del Centre de Recursos Pedagògics (CRP), comuniquen al director qui és el formador de l'acció formativa A2, aquest no es mostra gaire satisfet, ja que la seva valoració en altres experiències de formació no havia estat gaire bona: *"quan sabem qui és, com que el coneixíem, ja vam tenir dubtes de si les nostres expectatives es veurien satisfetes i després durant les sessions de formació encara vam tenir més dubtes."*

Aquesta percepció del director contrasta amb l'opinió donada pels participants en l'ítem 16 del qüestionari sobre si el lideratge del formador els ha generat confiança, ja que la majoria dels participants (11 de 12) afirmen que "bastant i molt". En canvi, concorda més amb les opinions donades en els ítems 31 i 32 del qüestionari, on hi ha més diversitats d'opinions quant a les habilitats comunicatives i sobre el clima que s'ha generat durant la formació.

– **La participació del professorat**

En la discussió es posa de manifest que, en aquesta formació, s'ha donat certa incoherència, ja que aprendre a programar per competències hauria d'implicar

aprendre a ensenyar de forma competencial donat que les editorials ja incorporen les programacions.

"Nosaltres a Primària tenim llibres de text i aquests porten les programacions fetes; per tant, en aplicació del que havíem fet a l'acció formativa, havíem de preparar activitats competencials i avaluar per competències, i això no es va proposar ni s'ha fet."(S).

També és pot observar que hi ha docents que són conscients que han realitzat una formació amb uns continguts que serà difícil de transferir a les aules, però intenten cercar possibles solucions:

"Treballar amb llibres no casa gaire amb treballar per competències; el llibre ens guia i ens serveix d'ajut, però una part de l'horari el podríem dedicar a treballar per projectes."(CINF).

No hi ha una opinió clara sobre l'aprenentatge dels continguts treballats a la formació, ja que *"aquesta formació va ser com "un bolet", el vam veure créixer, el vam collir, el vam cuinar, el vam menjar i es va acabar tot. Per tant, el que comportava fer la formació, que era canviar les programacions, per després provocar un canvi en la docència i en l'avaluació per competències, això no es va donar."(S).*

Els objectius de caire conceptual plantejats en la formació van ser assolits, però la posada en pràctica de les activitats proposades i sobretot l'actitud professional envers el canvi, van comportar moltes més dificultats:

"A nivell teòric crec que vam assolir força els objectius plantejats i vam aprendre moltes coses, però a nivell pràctic crec que hi havia una gran distància entre el que havíem de fer i el que podíem fer a l'aula."(CINF).

Cal destacar que en la valoració de la proposta formativa les opinions van ser molt diverses, però el denominador comú va ser que la temàtica treballada estava molt allunyada de l'àmbit real de treball a les aules i que fer-la present implicava una reflexió molt profunda de com es realitzen els processos d'ensenyament-aprenentatge, ja que *"en un tipus de formació com aquesta, és difícil que ens la fem nostra, ja que per fer un canvi de "xip", que és el que es pretén quan parlem de competències, no n'hi ha prou amb una acció formativa."(CS).*

Com a aspecte més positiu cal destacar que durant la formació el fet de realitzar de forma simulada la programació d'una unitat de didàctica a partir d'un model "va fer obrir els ulls per observar quines activitats de les que fem a classe són més competencials que altres."(D).

– **El rol del formador**

Segons el director, el formador, d'acord amb les seves expectatives sobre l'eficàcia d'aquesta acció formativa, va insistir en els aspectes formals de la programació per competències i no tant a aprofundir sobre el seu significat:

"El formador des del primer dia ja va deixar clar que ja estàvem fent el que ell ens deia i que l'únic que havíem d'afegir a les programacions era una columna amb les competències, per tant el que havíem de mirar és de completar les programacions el millor possible."(D).

Aquesta acció formativa no va satisfer tots els docents participants, ja que la proposta anava massa dirigida cap al mestres d'Educació Primària i els d'Educació Infantil van considerar que l'acció formativa no va respondre a les seves expectatives " ja que vam observar que la temàtica estava molt allunyada del nostre àmbit de treball i vam demanar fer unes sessions a part per poder concretar més en la nostra realitat professional."(CINF).

No tenim constància que es realitzessin aquestes sessions durant la formació i sí que els docents d'Educació Infantil a l'hora de realitzar les activitats les concretaven amb continguts i objectius del seu cicle, tal com s'ha exposat a l'analitzar l'entrevista amb el formador.

– **L'avaluació i el seguiment de la transferència**

El secretari del centre té la percepció que possiblement un factor obstaculitzador de la transferència de la formació a la pràctica educativa a l'aula sigui el poc reconeixement del Departament d'Ensenyament cap al professorat: "El treball que implica canviar de xip i realitzar un procés d'ensenyament basat en l'aprenentatge per competències significa un esforç per part del professorat, que en aquests moments no està reconegut per ningú i el fet de millorar els resultats dels nostres alumnes passa per nosaltres, els mestres, però també implica un reconeixement de la administració i un millor reconeixement social."(S).

El Claustre de professors va tenir dificultats per trobar un consens sobre què havia aportat l'acció formativa i concretar-ho en una aplicació a l'aula, però es va arribar a l'acord de realitzar la revisió dels informes d'avaluació que es remeten a les famílies donant informació sobre l'avaluació per competències:

"La concreció del que hem après fent aquesta acció formativa és el que estem fent a tots els cicles, que és analitzar i fer una nova versió dels ítems d'avaluació que van als informes per a les famílies."(D).

La manca de coherència d'aquest procés fa que una vegada fetes les programacions tenint en compte les competències, *"s'hagi de plantejar, a través de la reflexió dels equips de cicle, quines activitats d'avaluació realitzem i abans també quin tipus d'activitats fem fer als alumnes per tal que siguin més competents."(S).*

Malgrat tot, hi ha opinions que valoren de forma positiva la decisió del Claustre, perquè si s'arriba *"a acords sobre els criteris d'avaluació per avaluar les competències, de forma indirecta això ens portarà a haver de revisar les activitats que fem a l'aula per tal d'afavorir que els alumnes les adquireixin."(CM).*

Aquestes opinions concorden amb les manifestades pels docents en el qüestionari quant a l'elaboració de les activitats d'avaluació vinculant els objectius a les competències (ítem 50), on la majoria dels docents afirmen que "bastant i molt".

Aquestes últimes opinions ens generen el dubte de fins a quin punt el fet de revisar els ítems d'avaluació dels informes que van a les famílies significa revisar les activitats d'avaluació dins de la programació.

7.3.6. Participació i observació de les sessions de treball dels equips de mestres (OT2)

Hem assistit com a observadors a dos sessions de treball dels mestres, una dels d'Educació Infantil (08/05/2013) i l'altra dels d'Educació Primària (22/05/2013). El contingut de les reunions deriva de l'acord que van prendre els professors del Claustre, com a conseqüència d'haver assistit a la sessió formativa (A2) durant el curs 2011-2012, i que consistia a revisar i tornar a elaborar els informes d'avaluació que es transmeten a les famílies tenint com a base el treball sobre competències realitzat en la formació.

En aquest cas només analitzem els aspectes d'avaluació i seguiment de la transferència, ja que aquestes sessions de treball es desenvolupen després de les sessions de formació, amb l'objectiu d'observar quines activitats realitzen els equips de mestres i quin és el nivell de vinculació amb els continguts treballats a la formació A2.

Assistim a la primera sessió de treball amb les mestres d'Educació Infantil, que es reuneixen per procedir a la revisió dels ítems dels informes d'avaluació que es donen a les famílies. La reunió la dirigeix la coordinadora de cicle.

Les mestres disposen d'un document amb uns llistats de frases que han seleccionat dels models d'informes que estant utilitzant en el centre fins ara i han de procedir a la tria dels que troben més adients per informar dels aprenentatges assolits pels seus alumnes tenint com a referència l'assoliment de les capacitats del currículum. La coordinadora, aprofitant la nostra presència a la reunió, ens demana com s'havia de relacionar aquesta informació amb el treball per assolir les capacitats que realitzen a l'aula.

La nostra resposta és que el procediment més correcte és: *"concretar si s'han assolit els objectius de la programació a partir d'uns criteris d'avaluació que sorgeixin d'aprenentatges globalitzats i que després concretin les evidències registrades en uns ítems d'informació que tinguin coherència amb aquests criteris."*

La dificultat que es posa de manifest en aquesta sessió de treball i que és compartida per totes les mestres del cicle és que, com que les activitats d'avaluació estan dissenyades en funció dels continguts i no de les capacitats, els llistats d'ítems d'avaluació són molt llargs i no permeten donar una valoració globalitzada de l'assoliment dels objectius d'aprenentatge per part dels seus alumnes.

La segona reunió a què assistim és una sessió de treball dels mestres de Primària juntament amb el director, que exerceix de coordinador. Abans d'iniciar el treball recorda a tots els assistents l'objectiu d'aquesta trobada i també el moment on havien acabat en la sessió anterior.

Els mestres disposen d'un document amb el llistat d'ítems d'avaluació classificats per àrees, que ja han elaborat en altres sessions prèvies i procedeixen a seleccionar-ne els que troben més adients tenint en compte els que donen resposta a l'avaluació d'una forma més competencial:

"La discussió que es genera prové del fet que hi ha mestres que defensen que els ítems han de donar informació sobre els resultats d'aprenentatge dels alumnes en les diferents àrees d'una forma més general, i altres que creuen que s'ha de concretar molt més."

En aquesta sessió s'acaben els ítems de l'àrea de matemàtiques i es concreta la tasca prèvia a fer pels diferents equips de cicle per portar els llistats de les altres àrees per a la sessió que es realitzaria la setmana següent.

El que observem és la dificultat que tenen els mestres a l'hora de seleccionar ítems que aportin informació sobre l'avaluació de les competències adquirides a partir d'uns continguts que figuren en els llibres de text i d'unes activitats realitzades de forma diferenciada per cada àrea i que s'avaluen de forma aïllada.

Per altra banda, es veu que els mestres valoren molt aquesta tasca de revisió dels ítems d'informació de l'avaluació pel fet que així tots prenen consciència del que es treballa en tots els cicles, i això els aporta molta coherència a l'hora de donar la informació a les famílies.

No hem observat un lideratge clar en el desenvolupament de la sessió, ja que cada mestre ha anat fent les seves aportacions sense cap interferència ni ordre de paraula. El que sí que s'ha donat és el control del temps per tal d'intentar acabar la tasca fixada, que ha realitzat el director del centre. Tampoc no hem observat que cap mestre prengui nota dels acords, però sí que cada coordinador retoca el document del seu cicle amb els ítems definitius.

Després d'assistir a aquestes dues sessions de treball podem manifestar que la nostra percepció ha estat ben diferent en una i l'altra, ja que en la primera sessió les mestres, amb la voluntat d'aproximar el que han fet a la formació a les activitats que realitzen a l'aula (treball per projectes), fan un exercici de reflexió a l'hora de redactar els ítems per informar les famílies, replantejant les activitats a realitzar a l'aula i també revisant els criteris d'avaluació amb la mirada posada en l'assoliment de les capacitats, i això permet tenir expectatives que es doni una certa transferència al treball a les aules del que van aprendre en l'acció formativa (A2).

En canvi, en la segona sessió observem que la tasca que realitzen els mestres està molt allunyada dels objectius de l'acció formativa (A2), ja que el procés de modificar la informació sobre avaluació facilitada a les famílies, d'acord amb un model de programació basat en les competències, no té una incidència prou significativa sobre un possible canvi de conducta en la metodologia a l'aula, però pot significar un inici del procés de reflexió.

7.4. Triangulació de dades del Cas 2

En l'acció formativa A2 el procés **d'estudi de necessitats i la presa de decisions** també queda definit en el desenvolupament del Pla Estratègic, en concret per la necessitat d'incloure en les programacions les capacitats i les competències que defineixen els currículums oficials del Departament d'Ensenyament.

Les dades presentades mostren que, per una part, hi ha un consens bastant ampli en els docents (8 de 12) sobre la percepció d'haver participat en l'estudi de necessitats i presa de decisions a l'hora d'incloure aquesta acció formativa en el Pla de Formació del centre, però també mostren que, en un procés tan estructurat i vinculat a una "necessitat tan oficial", on fins i tot el formador pacta prèviament amb l'equip directiu el contingut de la formació, hi ha algun docent que té la sensació que no hi ha participat del tot.

Això pot implicar que la demanda de l'acció formativa es doni més per la necessitat de donar resposta a una prioritat de l'equip directiu que no pas per una necessitat "sentida" per part dels docents. Malgrat tot, els docents quan responen el qüestionari afirmen de forma majoritària que la motivació per participar en la formació ve donada per la necessitat de millorar professionalment.

Tenim la percepció que les finalitats d'aquesta formació no van quedar ben clarificades des d'un primer moment, ja que el formador pensa que els docents participants no comparteixen les mateixes opinions sobre els objectius i continguts a desenvolupar i, per tant, "pacta" a dues bandes, equip directiu i docents participants, per establir la proposta formativa. Aquesta opinió la comparteix la coordinadora d'Educació Infantil, que justifica la necessitat d'aquesta formació per unificar criteris sobre el què significa programar per competències.

Tot i que els docents afirmen majoritàriament en el qüestionari que coneixen el significat de les competències i les seves dimensions (ítems 35 i 36), les expectatives que té el formador sobre el fet de compartir discurs amb ells eren baixes, i per això enfoca la formació des d'una perspectiva de donar suport a la realització d'unes noves programacions, sense anar més enllà del que significa incloure el concepte de capacitats i competències en un procés d'ensenyament-aprenentatge.

En referència a **la influència que la formació ha tingut en els processos de canvi de les pràctiques a l'aula per part dels docents**, les dades mostren, per una part, que els participants tenen diversitat d'opinions en les afirmacions sobre les expectatives que generen els continguts proposats per treballar en l'acció formativa (ítem 12), i per l'altra, que el formador tampoc no es mostra satisfet amb els diferents interessos que tenen els docents i que el porta a recollir-los en una proposta que fos d'interès comú.

Altrament el responsable del Pla de Formació es contradiu quan per una part manté que les expectatives dels docents es veuen satisfetes amb la proposta de formació, però per l'altra presenta dubtes quan té coneixement per part del CRP de qui realitzarà la tasca de formador.

En referència al desenvolupament de la formació, les dades analitzades mostren una sèrie de contradiccions, ja que els docents diuen que valoren positivament la tasca de lideratge del formador, malgrat els dubtes exposats anteriorment, i també l'adequació de les tasques a realitzar en les sessions de treball en equip en relació amb el temps disponible, però en la valoració de la proposta metodològica (ítem 13) hi ha més de la meitat dels docents que no la troben tan adequada.

També tenim la percepció que a l'hora de gestionar els recursos organitzatius, les prioritats del centre i la disponibilitat horària del formador no han coincidit, i això no ha permès que aquest realitzés el seguiment de les activitats encomanades als docents, ja que el fet de realitzar primer totes les sessions de formació presencial seguides i després les sessions no presencials sense formador ho hauria impedit.

Els docents manifesten que han assolit els aprenentatges que s'han plantejat en la formació per part del formador, però no han establert la connexió del fet d'aprendre a programar per competències amb el fet de variar la seva proposta metodològica a l'aula amb els seus alumnes, tal com es veu en les afirmacions de l'ítem 45 del qüestionari. Aquesta situació la comparteix el formador, ja que manifesta que a través del treball realitzat els docents poden millorar les programacions que ja venien fent incorporant les competències, però que això no suposarà grans canvis en el treball a les aules amb els alumnes.

Tot això fa que pensem que la gestió d'aquesta acció formativa parteix d'una situació inicial on, per una part, hi ha un grup de docents que, malgrat compartir la finalitat d'aquesta acció formativa, no té clar el seu propòsit, ja que no comparteixen el discurs del formador, veuen la temàtica treballada a la formació molt allunyada de les aules i parteixen d'interessos ben diferenciats, i per l'altra hi ha un formador que en vista de la diversitat d'interessos dels participants opta per presentar una proposta més formal, que es limita a incloure les competències en la programació, sense aprofundir en el significat que això té envers el canvi de la proposta metodològica a l'aula, i per últim tenim els dubtes que té el director sobre les expectatives que generarà el formador en els docents participants. Per tant, tenim la percepció que la influència que pot tenir la formació envers les actuacions dels docents a l'aula és poc significativa.

Com a **factors que poden facilitar o obstaculitzar la transferència de la formació**, podem destacar d'entrada que un dels obstacles per a la realització del procés de

transferència, és el fet que el formador ha tingut la impressió que el seu discurs no era compartit pels docents participants en la formació, malgrat que els docents afirmessin de forma majoritària en el qüestionari que el seu lideratge durant les sessions de formació els generava confiança (ítem 16). Aquesta situació fa que els docents realitzin les activitats encomanades pel formador (ítem 24) i que completin la tasca final, que és la realització de la unitat "Visc a Reus", però que la majoria creguin que aquesta proposta d'activitats no facilita la seva aplicació a l'aula (ítem 34).

Un altre obstacle prou significatiu s'esdevé com a conseqüència de les poques expectatives que té el formador sobre les possibilitats que la formació sobre la programació per competències provoqui un canvi en la manera de fer dels docents assistents.

El lideratge que adopta el director com a responsable de la formació es pot considerar també com un factor determinant a l'hora d'obstaculitzar la transferència de la formació, ja que decideix no nomenar cap coordinador que assumeixi les funcions de seguiment de l'aplicació del que s'ha après a la formació i també el fet de deixar en mans dels docents la decisió de transferir o no la formació emparant-se en la dificultat de saber què passa "darrere la porta de les classes" no són actituds afavoridores de la transferència de la formació.

Cal dir, però, que hi ha 8 de 12 mestres que en qüestionari afirmen que sí que s'ha nomenat un coordinador (ítem 11), aspecte molt contradictori que pot tenir a veure amb el fet que la figura del responsable del Pla de Formació coincideix amb la figura del director.

Els docents que van participar en el grup de discussió GD2 van manifestar que posar a la pràctica els coneixements apresos en l'acció formativa implica un esforç i una dedicació per part dels docents que no es veu recompensada per la política actual de l'Administració Educativa envers els processos de formació i millora del professorat en el context de la crisi econòmica, i que això pot esdevenir un factor obstaculitzador per a la transferència de la formació.

Segons l'opinió del responsable del Pla de Formació, es pot destacar que l'alt nivell d'assistència del professorat a la formació és un element facilitador de la transferència, però això xoca amb la condició imposada pels docents d'haver de realitzar les sessions en horari de permanència al centre i, per tant, tenir "l'obligació" d'assistir-hi. També, la imposició per part del centre d'haver de realitzar totes les sessions de formació presencial seguides obstaculitza el seguiment per part del formador de les tasques encomanades.

És destacable el fet que en l'anàlisi de dades d'aquesta acció formativa no haguem trobat factors que facilitin la transferència de la formació i, segons la nostra percepció, això es dona pel fet que al centre hi ha instal·lada una certa complaença en la manera de fer les coses, aspecte destacable del lideratge que exerceix el director i en certa desconfiança en els suports que puguin rebre des de fora i en la capacitat de canvi de la cultura del centre per tal de modificar les seves pràctiques a l'aula, aspecte que queda de manifest en la dificultat per compartir discursos entre ells i amb el formador. També s'hi pot afegir la percepció que tenim que els mestres "militen" en un discurs justificatiu d'aquest possible immobilisme a causa del "tracte" que reben de l'Administració educativa, aspecte que el director deix molt clar quan mostra el seu desacord amb al nou model de formació interna de centre (FIC).

Pel que fa a l'establiment de protocols per avaluar la transferència de la formació, podem destacar que tots els agents implicats (responsable del Pla de Formació, formador i docents participants) coincideixen en el fet que des del centre no s'ha establert cap sistema d'avaluació ni seguiment de l'aplicació a l'aula dels continguts apresos en la formació.

Hem de puntualitzar, però, que els docents afirmen en els ítems 53 i 54 del qüestionari que han rebut els suports dels companys a l'hora d'aplicar els continguts de la formació a l'aula i que han realitzat sessions de seguiment. Tenim la percepció que aquesta contradicció manifesta es dona pel fet de realitzar totes les sessions de formació de treball en equip seguides i amb posterioritat a les sessions amb el formador, i això fa que els docents treballin a l'aula les tasques encomanades pel formador i discuteixin en grup sobre la seva idoneïtat. Però una vegada acabada la formació l'única situació d'avaluació que es preveu és l'enquesta de satisfacció "on line" que omplen els docents quan acaben la formació.

Per tant, les úniques valoracions sobre els processos de transferència dels continguts treballats en l'acció formativa A2 es fan a través de la percepció que tenen els diferents agents participants i que són molt diverses. El responsable del Pla de Formació va confirmar aquesta situació manifestant que no havia previst cap procés de seguiment i tutorització de l'aplicació de la formació, però que s'han de plantejar la situació, ja que no ha quedat clara quina és la seva influència en el treball a l'aula.

Els docents creuen que els continguts treballats en l'acció formativa no han estat d'utilitat per modificar les seves estratègies metodològiques a l'aula i el formador manifesta que en cap cas se li va demanar des del centre cap tipus de suport o d'estratègia per poder facilitar la transferència de la formació a les aules.

També cal dir que en les sessions de treball, vinculades a l'acció formativa A2, que realitzen els equips de mestres del centre, es procedeix a la redacció d'uns nous ítems d'avaluació per posar als informes que van a les famílies, però no hi hem constatat cap procés de transferència, ja que no es fa cap referència als aprenentatges assolits en la formació.

Tenim la percepció que les dades analitzades ens situen davant d'una acció formativa que no ha tingut una incidència prou significativa en la pràctica dels docents a l'aula i que, per tant, no ha donat resposta a la necessitat de millorar els aprenentatges dels alumnes, que era l'objectiu del Pla Estratègic, que tenia com a referència.

També hem constatat que tant el director com els docents que han participat en la formació són conscients d'aquesta situació, ja que no havien quedat clars els propòsits des d'un principi, i això fa que a l'hora de transferir el que s'ha après a la pràctica a l'aula s'hagi consensuat la tasca de refer els ítems dels informes d'avaluació que es faciliten a les famílies amb l'argument que, a l'haver d'informar sobre l'adquisició de les capacitats i les competències, s'haurà de reflexionar sobre possibles canvis en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Cal dir que les mestres d'educació infantil ja han fet progressos en la proposta exposada, ja que han mostrat la predisposició de lligar les frases dels informes amb uns nous indicadors d'avaluació que aportin informació sobre el tipus d'activitats a realitzar amb els alumnes per assolir les capacitats que indica el currículum.

7.5. Cas 3 (Acció formativa A3)

Es presenten els resultats del Cas 3, en referència al treball de camp realitzat en el Centre 2 on s'ha analitzat l'acció formativa A3 (Millora de la competència escrita) realitzada el curs 2011-2012 i que va tenir continuïtat, amb l'aplicació dels protocols d'escriptura acordats el curs 2012-2013.

7.5.1. Revisió documental (RD3)

Els documents analitzats en el centre 2 per a aquest cas són:

- El Projecte Educatiu de centre.
- El Pla de Formació.
- Materials formador.

– ***Procés d'estudi de necessitats de formació***

La lectura del Pla de Formació del centre¹⁶ posa de manifest que per detectar les necessitats de formació, com a acció prèvia a la demanda de formació, el Claustre de professors va definir una sèrie d'actuacions:

- Realitzar una sessió de treball conjunta per definir quina és la situació actual del centre, valorant els projectes que s'estan desenvolupant i valorant els resultats d'avaluació dels alumnes, per tal de fixar el punt de partida i poder definir les prioritats del centre d'acord amb els objectius del Pla.
- Completar una enquesta per tal que cadascú defineixi una proposta de formació que doni resposta a les necessitats del centre, a les necessitats de desenvolupament professional propi i a les necessitats de treball en xarxa amb els altres centres de l'entorn.

Després de recollir tota la informació, l'equip directiu ha prioritzat les necessitats recollint la voluntat del major nombre de professors del Claustre i ha establert les accions formatives a incloure en el Pla conjuntament amb una temporització de la seva execució.

Cal destacar que no es té en compte la demanda d'activitats de formació autònoma, ja que es prioritza la modalitat de formació en centre, que per al curs 2011-2012 es concreta en una demanda de formació sobre la millora de la competència escrita, tal com s'ha especificat en un altre apartat.

Aquesta demanda consta d'una acció de formació en centre amb un assessorament de 20 hores de formació presencial i 10 hores de treball dels equips de mestres, 5 pels equips de cicle i 5 per equips intercycles.

La demanda que es va realitzar al CRP definia el perfil professional de l'assessor i proposava una persona concreta que va acceptar l'encàrrec de formació.

¹⁶ Pla de Formació de centre aprovat pel Consell Escolar el 8/03/2010.

Amb aquesta anàlisi documental hem comprovat que el centre té definit un protocol (enquesta i anàlisi del resultat dels alumnes) de detecció i prioritització de les necessitats de formació i que la presa de decisions es dóna en el marc del Claustre de professors i queda definida per escrit en un Pla triennal que aprova el Consell Escolar i que supervisa l'administració educativa.

– ***Influència de l'acció formativa en els docents***

Durant el desenvolupament de l'acció formativa (A3) es va elaborar un protocol d'escriptura col·lectiva guiada a partir del document "Espectura col·lectiva guiada pel mestre"¹⁷ on s'analiza la intervenció del docent que guia el procés de producció d'un text per extreure'n els elements clau de la instrucció en tot moment. En la taula n. 53 podem veure els elements que en formen part.

ANÀLISI DEL PROCÉS INSTRUCCIONAL	
CONTEXTUALITZACIÓ	-El receptor -La finalitat de l'escrit -El missatge i el tipus de text
PLANIFICACIÓ	-Selecció d'idees -Expansió de les idees -Revisió de les idees -Organització de les idees -Recapitulació -Ordenació de les idees
TEXTUALITZACIÓ	-La progressió i la conservació de la informació -La connexió i la segmentació -Els anafòrics -Els temps verbals -El manteniment del registre -Els connectors -La puntuació
REVISIÓ	-Necessitat d'assolir els propòsits -Presentació de l'instrument de revisió -Recapitulació

Taula n. 54: Protocol d'escriptura guiada.

Font: Elaboració pròpia a partir de Cassany i altres (1992).

En les sessions presencials de formació també es va treballar una proposta d'anàlisi dels textos que té en compte els elements clau que es presenten en la següent figura.

¹⁷ SEDEC. Monogràfic "Aprendre llengua treballant per projectes" <http://blocs.xtec.cat/ambelspeusaterra>

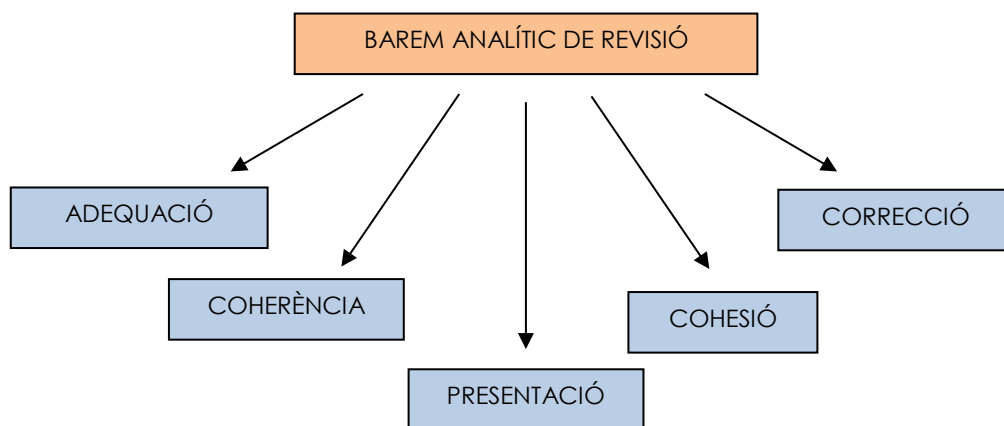


Figura 27: Revisió de textos. Font: Elaboració pròpia a partir de Cassany i altres (1992).

El tercer bloc de contingut que es va treballar durant el desenvolupament de la formació va ser el que fa referència a l'ortografia, amb l'elaboració d'una proposta on es recullen una sèrie de pràctiques a realitzar a l'aula, distribuïdes per cicles i que van ser aplicades pels docents a les diferents aules. En la taula n. 55 podem veure alguns exemples.

TREBALL DE L'ORTOGRAFIA		
CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
-Dictat de paraules a la pissarra petita. -Làmines de vocabulari a la pissarra digital. -Dictats muts a 1r. -Dictats preparats a casa a 2n -Bloc de notes a 1r. -Llibreta de vocabulari a 2n. -.....	-Dictats setmanals de paraules concretes. -Treball de llistes de paraules amb la mateixa norma ortogràfica. -Correcció per parelles. -Llistat de vocabulari bàsic amb làmines. -.....	-Dictats de diferents tipologies. -Treball sistemàtic d'ortografia (10' o 15' minuts diaris). -Diaris. -Registre de dictats per realitzar l'autoavaluació. -Correccions conjuntes a partir dels propis treballs escrits. -.....

Taula n. 55: Recull de pràctiques per treballar l'ortografia.
 Font: Elaboració pròpia a partir de Cassany i altres (1992).

— **Avaluació i seguiment de la transferència**

Segons consta en la documentació referent al Pla de Formació de centre, en acabar cada acció formativa, el seu responsable (ER3) passa a tots els docents participants una enquesta elaborada pel mateix centre per tal que avaluïn el seu nivell de satisfacció tant a nivell individual com per cicle. A les taules n. 55 i n. 56 es presenten els dos models d'enquesta.

	Gens	Poc	Bastant	Molt
-Els continguts del curs s'han adaptat a les expectatives inicials.				
-Els materials emprats han estat adequats i suficients per a la realització del curs.				
-Els continguts que hem treballat ens seran profitosos en la pràctica docent.				
-Els continguts treballats els he aplicat o els puc aplicar amb els meus alumnes.				
-Estic satisfet amb la tasca i professionalitat del formador.				
-S'han complert els objectius inicials del curs.				
-L'horari i les sessions han estat adequades.				
-S'ha respectat la programació temporal i horària que havíem definit.				
Afegeix si cal algun suggeriment.				

Taula n. 56: Enquesta d'avaluació individual.

Font: Pla de Formació del centre (02).

	Gens	Poc	Bastant	Molt
-Els continguts treballats s'adeqüen al currículum del nostre cicle.				
-Els tallers i pràctiques desenvolupades ens han servit per a l'organització amb els grups d'alumnes.				
-En quin grau la realització d'aquesta formació incidirà en la nostra pràctica docent.				
-En quin grau la formació rebuda ens ajuda en la metodologia al cicle.				
-El Pla de Formació és una eina útil per a la consecució dels objectius del centre.				
-El Pla de Formació ens ajuda en el desenvolupament dels projectes i dels plans d'innovació.				
-El Pla de Formació és un instrument útil per a la millora de la nostra competència professional.				
Afegeix si cal algun suggeriment.				

Taula n. 57: Enquesta d'avaluació per cicles.

Font: Pla de Formació del centre (02).

En el moment de la realització dels nostre estudi el responsable del Pla de formació del centre no havia procedit a passar l'enquesta als professors.

7.5.2. Qüestionari (Q3)

El qüestionari que fa referència a l'acció formativa A3 es va lliurar a 22 docents que havien participat en la formació i que encara eren al centre. La resposta obtinguda va ser de 14 qüestionaris completats, que equival a un percentatge del 63,3% d'aquests docents. En la taula n. 58 podem observar el perfil dels participants.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
D	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
H								x						
AD	6	9	24	14	8	10	5	18	5	11	26	15	9	28
EI		x		x	x	x	x		x					
CI	x							x		x	x			
CM												x	x	x
CS			x											
C	T	S	D	CE	T	A	T	T	CO	T	CO	T	T	CO

D: dona, H: home, AD: anys docència, EI: infantil, CI: cycle inicial, CM: cycle mitjà, CS: cycle superior, C: Càrrec, CO.: coordinadora, D: directora, CE: cap d'Estudis, S: secretària, T: tutora, A: altres.

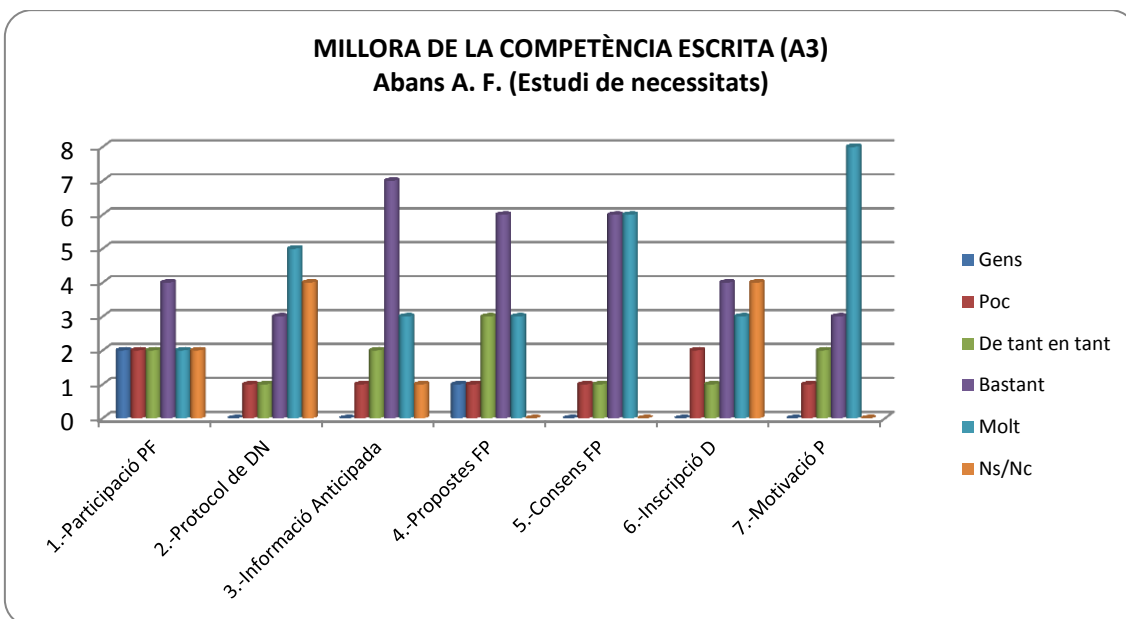
Taula n. 58: Perfil dels participants. Font: Dades centre.

– **Abans de l'acció formativa**

○ **Necessitats de formació**

1.- He participat en el disseny del Pla de Formació del centre per al període 2010-2013.
2.- El centre té establert un protocol de detecció de necessitats de formació.
3.- He disposat, de forma anticipada, de la informació necessària per aportar la meua opinió sobre les necessitats de formació del centre.
4.- He fet propostes concretes de possibles accions formatives a realitzar.
5.- La presa de decisions sobre la proposta de les accions formatives s'ha pres de forma consensuada entre els membres del claustre del centre.
6.- M'he inscrit en aquesta acció formativa per indicació del director.
7.- La motivació per participar en aquesta acció formativa ha estat millorar la meua actuació professional dins de l'aula.

Taula n. 59: Afirmacions referents a les necessitats de formació (A3)



Gràfic 15: A3 (Necessitats de formació)

Com es pot observar, no hi ha unanimitat en l'afirmació sobre la participació del professorat en el disseny del Pla de Formació de centre (ítem 1), ja que solament 6 dels 14 mestres manifesten que "bastant i molt". També destaca les respostes de "Ns/NC" de 4 mestres davant l'afirmació sobre si el centre té establert un protocol de detecció de necessitats.

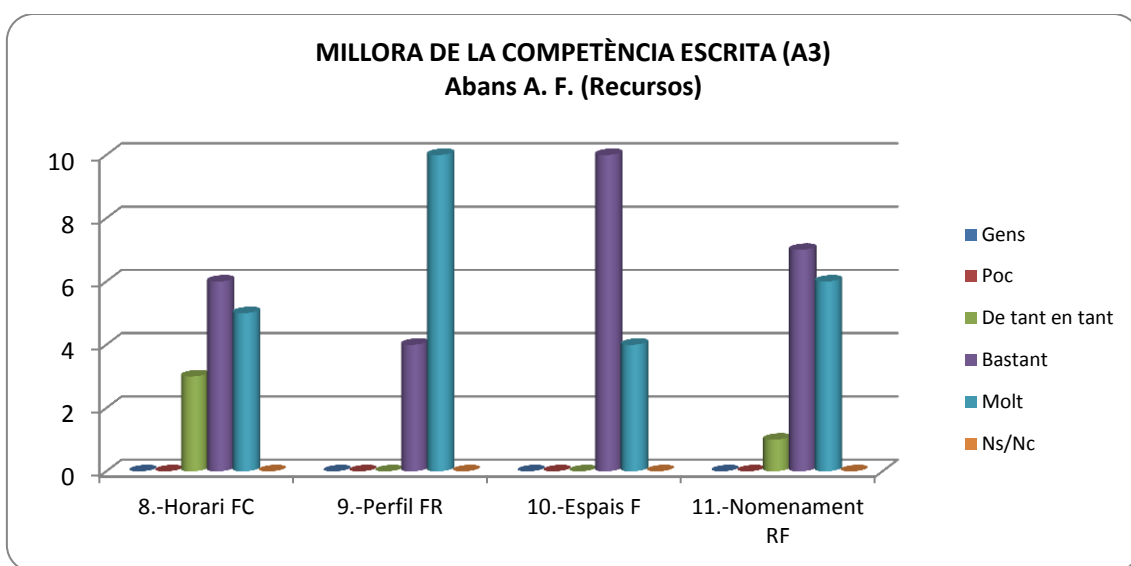
Cal destacar que la majoria de mestres manifesten que el Claustre ha estat l'òrgan de gestió que ha consensuat la proposta de formació, i que la motivació que els ha portat a inscriure's a l'acció formativa ha estat per millorar la seva actuació professional a l'aula (ítem 7). Això xoca, però, amb les dades que mostren que 7 de 14 mestres manifesten que s'han inscrit en aquesta acció formativa per indicació del director (ítem 6).

L'anàlisi d'aquestes dades fa pensar que tot el procés d'estudi de necessitats i presa de decisions ha estat bastant dirigit des de la direcció del centre fins a arribar al consens necessari per poder incloure aquesta acció formativa en el Pla de Formació de centre.

○ **Recursos**

- 8.- Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament en l'horari de permanència al centre.
- 9.- S'ha escollit un formador amb un perfil professional adequat.
- 10.- L'acció formativa es realitza en espais adequats.
- 11.- L'equip directiu ha nomenat un responsable del desenvolupament i seguiment de l'acció formativa.

Taula n. 60: Afirmacions referents als recursos (A3).



Gràfic 16: A3 (Recursos)

Segons les dades que s'observen en el gràfic, la majoria dels docents participants es mostren satisfets amb l'organització dels recursos, tant del nivell professional del formador (el centre el va proposar) com amb els recursos referents a l'espai i el temps.

A l'afirmació referent al nomenament d'un docent responsable del Pla de Formació de centre, destaca la resposta de 6 de 12 mestres que afirmen "bastant", ja que la resposta hauria d'anar en la línia de "molt o gens".

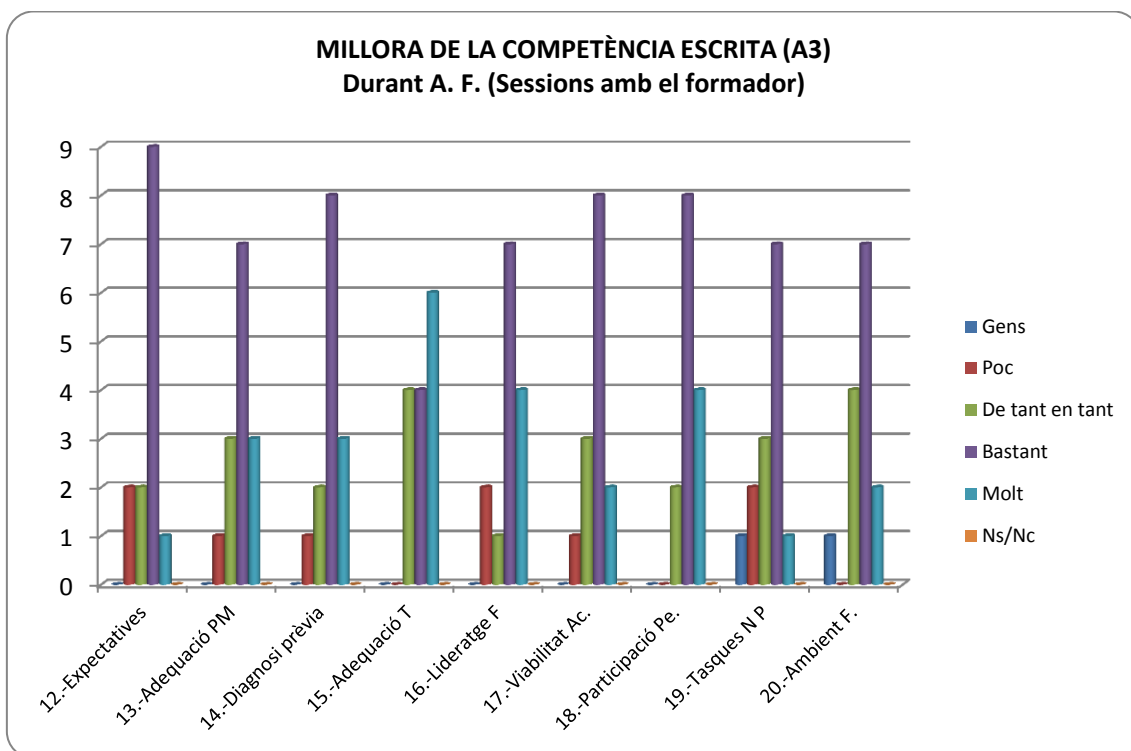
– **Durant l'acció formativa**

○ **Sessions amb formador**

- 12.-Els continguts de l'acció formativa han respost a les expectatives que m'havia creat.
- 13.-La proposta metodològica de la formació ha estat l'adequada per assolir els objectius de l'acció formativa.
- 14.-El formador ha realitzat una diagnosi inicial dels coneixements i habilitats dels participants.
- 15.-El nombre i la duració de les sessions s'han adequat al temps previst prèviament en la

planificació de l'acció formativa.
16.-El formador ha exercit un lideratge que em genera confiança.
17.-Les activitats proposades pel formador han estat viables per a l'aplicació a l'aula.
18.-He tingut la possibilitat de participar reflexionant i donant la meua opinió personal durant les sessions de formació.
19.-Les tasques no presencials encomanades pel formador s'han adequat a les meves possibilitats de realització.
20.-Durant les sessions presencials de formació s'ha generat un bon ambient de participació i treball en equip.

Taula n. 61: Afirmacions referents a les sessions amb formador (A3)



Gràfic 17: A3 (Sessions amb el formador)

Un fet important a destacar és que 10 de 14 docents valoren positivament el compliment de les seves expectatives amb els continguts treballats a la formació (ítem 12) i això implica que hi ha coherència entre la demanda i la proposta formativa.

La majoria dels docents mostren la seva satisfacció pel desenvolupament de les sessions presencials de formació, però també s'observa que sempre hi ha un grup de 4 o 5 mestres que la valoren més negativament i que són els mateixos que no donen resposta a l'afirmació sobre si tenen coneixement de l'existència d'un protocol de detecció de necessitats, tal com hem vist en un apartat anterior. Cal destacar que el docent que ha donat resposta al qüestionari n. 8 respon a quasi totes les afirmacions

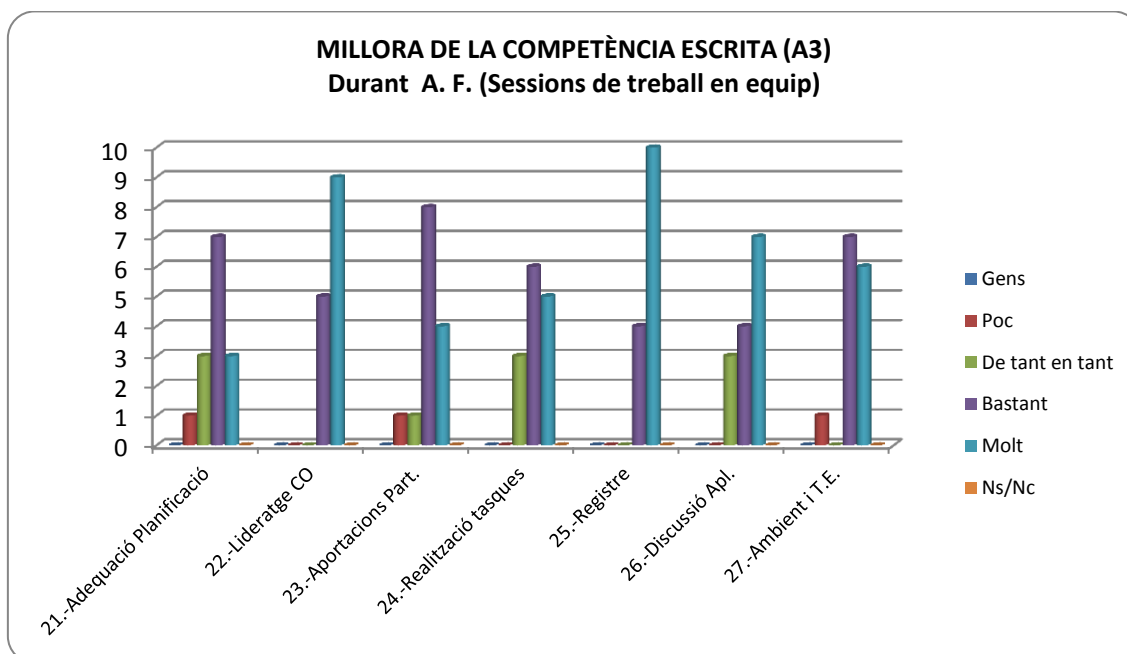
d'aquest apartat de les sessions amb el formador amb una valoració baixa, però no trobem cap nexa que els pugui relacionar, ja que pertanyen a cicles diferents, tenen distinta experiència docent i la majoria exerceixen de tutors.

Aquestes dades mostren que les sessions presencials amb el formador d'aquesta acció formativa ha tingut en general un bon nivell d'acceptació entre els docents excepte en el grup mencionat anteriorment.

○ **Sessions de treball en equip**

21.-La planificació de les sessions de treball en equip ha estat adequada a les tasques encomanades pel formador.
22.-El coordinador de cicle ha liderat i realitzat el seguiment de les activitats a realitzar.
23.-Els participants s'han mostrat actius en el debat fent aportacions relacionades amb la seva pràctica professional.
24.-En les sessions de treball en equip s'ha realitzat la totalitat de les tasques encomanades pel formador.
25.-El coordinador recull per escrit tota la informació de les activitats realitzades.
26.-S'han posat en comú i s'han discutit les tasques realitzades a l'aula amb els alumnes.
27.-Durant les sessions de treball en equip es genera un bon ambient de participació i treball en equip.

Taula n. 62: Afirmacions referents a les sessions de treball en equip (A3).



Gràfic 18: A3 (Sessions de treball en equip i d'aplicació a l'aula)

Les dades que es veuen en el gràfic ens indiquen que els docents valoren positivament com s'han desenvolupat aquestes sessions de treball en equip, ja que, com es pot observar, la majoria de les afirmacions se situen entre el "bastant i molt" en l'escala de valoració.

Cal destacar l'alta valoració del lideratge dels coordinadors de cicle i el registre per escrit de les reflexions sobre les tasques realitzades (ítems 22 i 25) per part de quasi bé la totalitat dels docents que han donat resposta al qüestionari.

Una dada a tenir en compte és la valoració més positiva que fan la majoria dels docents de l'ambient de participació en les sessions de treball en equip sense formador (ítem 27), que les de l'ambient en les sessions amb formador (ítem 20).

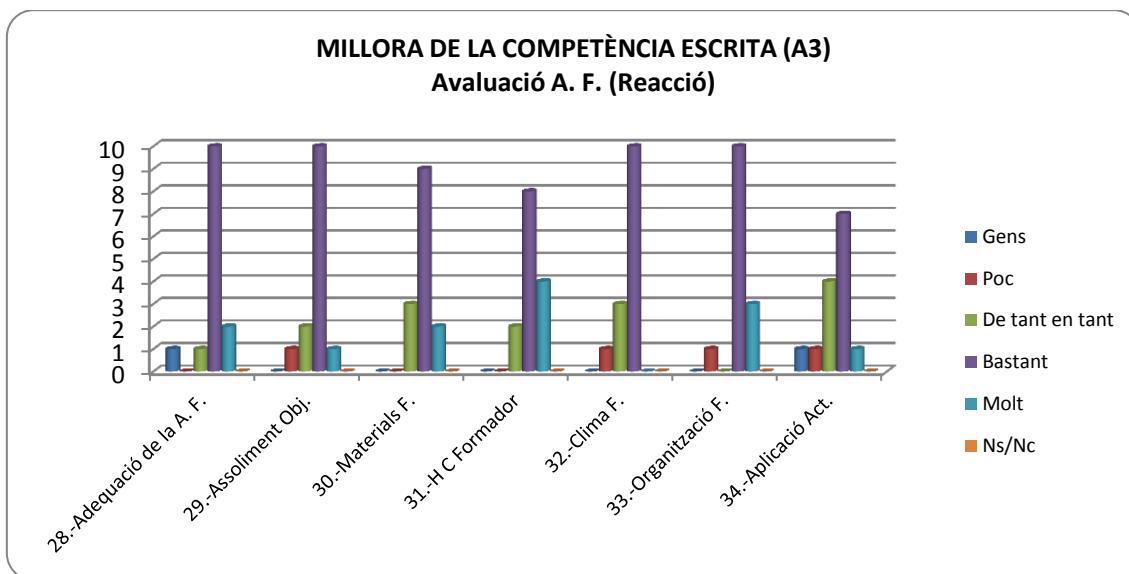
Per tot això es pot afirmar que aquesta part de la formació que correspon al treball en equip té molta importància per als docents que hi han participat i que s'ha desenvolupat d'acord amb la planificació establerta.

– **Avaluació de la formació**

○ **Avaluació de la reacció**

28.-La proposta formativa ha estat adequada a les meves necessitats i expectatives.
29.-S'han assolit els objectius plantejats en la proposta formativa.
30.-La qualitat dels materials i recursos pedagògics emprats durant la formació ha estat adequada.
31.-Les habilitats comunicatives i pedagògiques del formador han facilitat la meua participació.
32.-El clima creat en el grup ha propiciat un alt nivell de participació.
33.-L'estructura organitzativa de l'acció formativa s'ha adequat a la planificació prevista.
34.-La proposta d'activitats presentada durant la formació faciliten la seva aplicació al meu lloc de treball.

Taula n. 63: Afirmacions referents a l'avaluació de la reacció (A3).



Gràfic 19: A3 (Avaluació de la reacció)

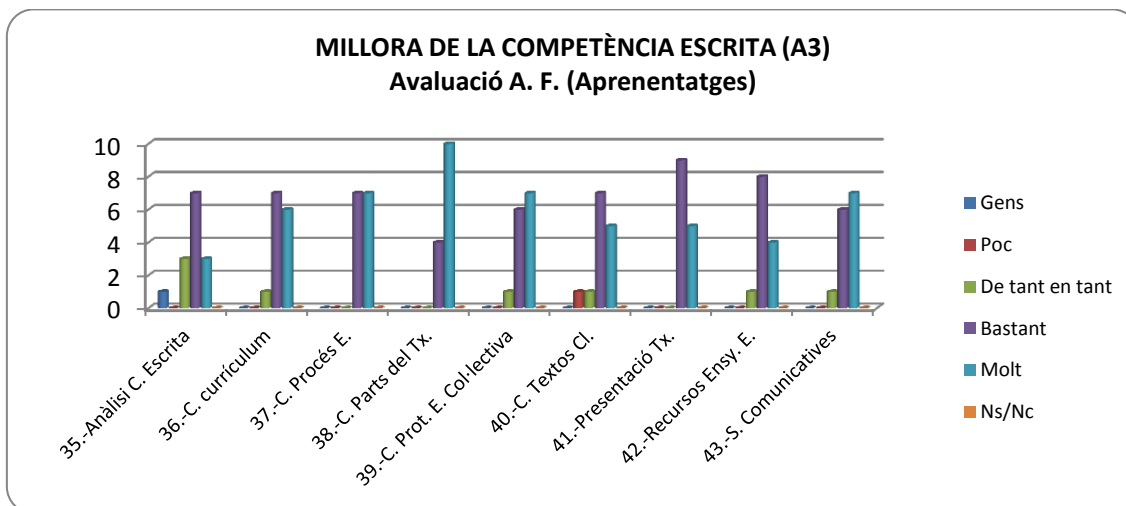
Aquestes dades posen de manifest que la majoria dels docents fan una valoració bastant positiva en referència a la gestió organitzativa, a l'actuació del formador i al clima de participació i realització de les activitats, considerant que s'han assolit els objectius plantejats. Tot i així, hi ha 6 mestres que consideren que la proposta d'activitats de la formació no han facilitat la seva aplicació a l'aula (ítem 34), alguns d'ells coincidents amb els que hem detectat abans que mostraven la seva disconformitat en el desenvolupament de les sessions presencials. Tornem a destacar que el docent que ha donat resposta al qüestionari n. 8 respon a quasi totes les afirmacions amb valoracions baixes.

○ ***Aprentatges assolits en l'acció formativa***

35.-He analitzat professionalment el nivell de competència escrita dels meus alumnes.
36.-Conec el que diu el currículum sobre l'assoliment de la competència escrita pels alumnes del meu cicle.
37.-Conec les diferents fases del procés de l'escriptura.
38.-Se de quines parts ha de constar un bon text.
39.-Conec el protocol d'escriptura col·lectiva guiada pel mestre.
40.-Tinc coneixement de la proposta de textos a treballar en cada cicle i de la seva freqüència.
41.-Conec els elements bàsics de la presentació i edició de textos.
42.-Conec una sèrie de recursos que em poden orientar en el procés d'ensenyança de l'escriptura.
43.-Dono importància a l'aprenentatge de l'escriptura a partir de la pràctica de situacions

comunicatives reals i sostingudes en el temps.

Taula n. 64: Afirmacions referents als aprenentatges assolits en l'acció formativa (A3).



Gràfic 20: A3 (Aprentatges assolits en l'acció formativa)

L'anàlisi de les dades que ens ofereix el qüestionari mostra que els docents que han assistit a aquesta acció formativa tenen la percepció d'haver assolit els aprenentatges i de disposar de recursos per millorar el procés d'ensenyança de l'escriptura. També mostra que han adquirit el coneixement i valoració de la proposta metodològica per treballar el procés de l'escriptura a cada cicle aplicant una sèrie de recursos treballats a la formació.

No és del tot significatiu, però, el docent que ha donat resposta al qüestionari n. 1: manifesta que no ha adquirit els aprenentatges treballats en l'acció formativa. També cal remarcar que el docent del qüestionari n. 8 ha manifestat, en aquest apartat, que ha adquirit tots els aprenentatges treballats durant la formació.

○ **Avaluació de la transferència**

44.-S'ha establert per a tot el centre un model d'anàlisi, revisió i puntuació dels textos escrits.

45.-S'han prioritzat les situacions comunicatives que es treballaran a cada cicle, per aplicar el protocol d'escriptura.

46.-Els mestres de cada cicle han establert les franges horàries en les diferents matèries on es treballarà la competència escrita.

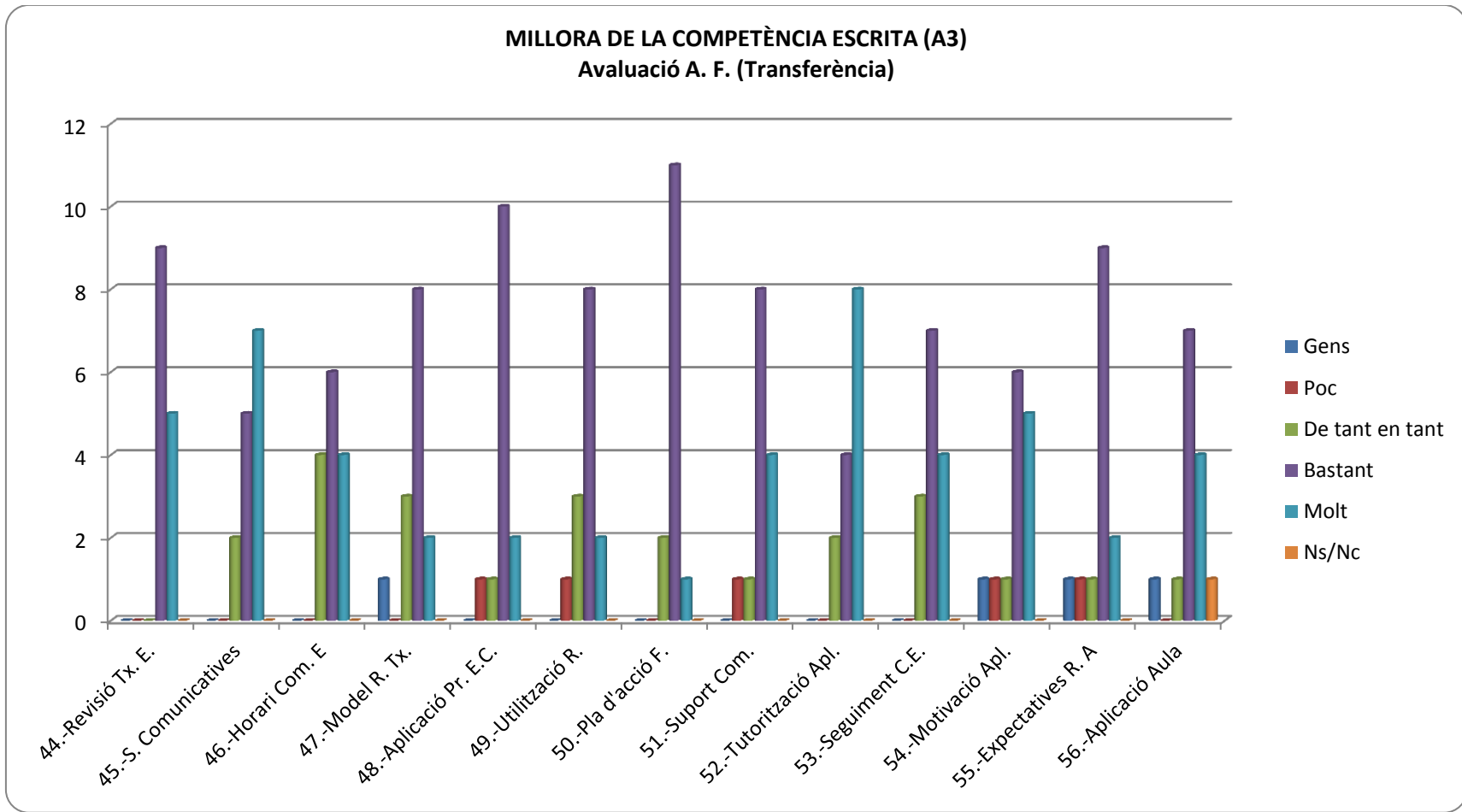
47.-Realitzo la revisió de textos d'acord amb el model proposat a la formació i establert per a tot el centre.

48.-Aplico a l'aula protocols d'escriptura col·lectiva guiada.

49.-En la meua pràctica a l'aula utilitzo els recursos que ens va facilitar el formador.

50.-El formador em va facilitar un pla d'acció per a l'aplicació dels recursos.
51.-Tinc el suport dels companys en l'aplicació de les habilitats i coneixements assolits en la formació.
52.-S'han establert, per a tot el centre, sessions de seguiment i tutorització sobre l'aplicació de la formació.
53.-La Cap d'Estudis fa el seguiment de l'aplicació a l'aula dels coneixements, habilitats i actituds apresos en l'acció formativa.
54.-Em sento molt motivat per aplicar a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds apresos en l'acció formativa.
55.-Les expectatives que tinc de poder millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes, aplicant els continguts adquirits en la formació, són altes.
56.-He aplicat a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds adquirits en l'acció formativa.

Taula n. 65: Afirmacions referents a l'avaluació de la transferència (A3).



Gràfic 21: A3 (Avaluació de la transferència)

L'anàlisi d'aquestes dades indica que la majoria de docents afirmen que elaboren protocols per a la millora de l'expressió escrita, que els apliquen a les aules i que tenen expectatives que això ajudi a millorar els resultats d'aprenentatge dels seus alumnes.

Podem destacar que 12 de 14 docents que han donat resposta al qüestionari, manifesten que el formador els va facilitar un pla d'acció per poder aplicar a l'aula els recursos treballats en la formació.

Hem constatat que en referència al fet de reservar franges horàries per aplicar els recursos d'expressió escrita treballats (ítem 46), en la configuració de l'horari és valorat positivament per la majoria de docents, independentment dels cicles a què pertanyen.

Per tot això, tenim la percepció que, de forma general, els aprenentatges assolits en aquesta acció formativa per part dels docents s'han transferit a la pràctica a l'aula a través de la creació d'una sèrie de protocols d'expressió escrita inclosos en l'horari i que generen expectatives en els docents que poden ajudar a millorar els resultats d'aprenentatge dels seus alumnes, encara que hi ha 4 docents que assenyalen no seguir-los. També podem remarcar que hi ha una minoria de docents que es corresponen amb el grup que hem anat destacant en les valoracions poc positives, que malgrat que apliquen els mateixos protocols, expliciten una motivació i expectatives de millora baixes.

L'anàlisi de les dades dels qüestionaris fa que tinguem la percepció que la majoria de mestres del centre demostren un alt nivell de coherència en la seva participació en tot el procés de desenvolupament d'aquesta acció formativa, des de l'estudi de necessitats fins a l'aplicació a l'aula dels protocols d'escriptura treballats.

Hem de remarcar que s'ha de tenir en compte un cert biaix en la selecció de la mostra, ja que solament ha donat resposta al qüestionari un docent del cicle superior, però aquest aspecte quedaria corroborat amb les aportacions que fa la coordinadora del mateix cicle en la seva participació en el grup de discussió.

També destaquem que hi ha una minoria de docents que mostren la seva disconformitat en quasi bé tot el desenvolupament d'aquesta acció formativa, amb un nivell de resposta força negatiu en tots els ítems.

7.5.3. Entrevista al responsable del Pla de Formació del centre (ER3)

La cap d'Estudis del centre és la persona de l'equip directiu que assumeix la responsabilitat del desenvolupament del Pla de Formació del centre.

– **Necessitats de formació**

La detecció d'uns resultats baixos en la competència escrita en els processos d'avaluació interna del centre porta el Claustre de professors a la conclusió que *“s'havia de fer alguna cosa per millorar la competència escrita dels nostres alumnes, i una de les possibles accions era la formació del professorat per poder després aplicar els aprenentatges assolits a les aules.”*

Per tant, en el Pla de Formació del centre es prioritza la inclusió de l'acció formativa “La millora de la competència escrita”:

“El nostre Pla de formació té com a pes específic el treball de les competències i el curs passat ens vam centrar en la competència escrita i vam prendre la decisió de començar la formació dirigida cap a l'escriptura.”

– **El rol del responsable de la formació**

En la gestió de la demanda de formació, la figura de la responsable és un element clau a l'hora de cercar el formador i de determinar quins recursos organitzatius són necessaris per facilitar l'assistència de tot el professorat del centre:

“Vam distribuir les hores presencials amb el formador i les hores de treball en equip entre sessions dins de l'horari de permanència del professorat i també per a les tardes fora de cap horari. Les reunions amb el formador es feien en format de Claustre amb tots els mestres en un espai determinat, després hi havia treball del mestre dins l'aula amb alumnes, hi havia reunions d'equips de mestres intercycle i també reunions de mestres del mateix cycle.”

Es demana al CRP que el formador sigui una persona concreta, ja que *“com que ja havíem treballat amb ell ens va semblar el més adequat (...) No hi va haver cap inconvenient una vegada ell ho havia acceptat personalment”*. Aquesta opinió concorda plenament amb la manifestada pels docents en l'ítem 9 del qüestionari.

Un factor clau en el desenvolupament d'aquesta acció formativa és la sinergia que hi ha entre el formador i la cap d'Estudis, ja que tots dos lideraren la gestió de l'acció formativa fent un seguiment acurat de les activitats que realitzen els docents, tant en les sessions presencials, com en les de treball en equip.

La Cap d'Estudis del centre considera que té evidències sobre l'aprenentatge, per part dels docents, dels continguts treballats a la formació, ja que: *"Tots els continguts i recursos treballats en les sessions presencials han estat aplicats a l'aula i revisats pels equips de docents."*

Aquesta opinió dona a entendre que els 4 docents que en el qüestionari mostren el seu desacord amb les tasques encomanades pel formador per realitzar a l'aula i que no tenien un nivell alt de motivació per fer-les, les realitzen assumint el compromís conjuntament amb els seus companys de cicle.

– **La participació del professorat**

La percepció de la cap d'Estudis és que els docents es van mostrar molt satisfets de la participació en aquesta acció formativa, ja que *"van respondre molt bé a la proposta formativa i el nivell d'assistència, participació i compromís en la realització de la feina va ser molt alt. (...) A les sessions de tarda hi va haver algun mestre que per motius personals no podia venir, però va ser en molt poques ocasions."*

En un principi els mestres participants consideren que s'havien assolit els objectius previstos en aquesta acció formativa en referència als recursos treballats, però *"van observar que els resultats de la formació no els veuríem fins que comencéssim a aplicar-ho a les aules."*

– **El rol del formador**

El lideratge del formador es posa de manifest amb el seguiment de les tasques encomanades: *"El formador encomanava una sèrie de tasques als mestres que, si no es realitzaven, no es podia fer la següent sessió de formació, i els mestres van anar responnent, però era un nivell de feina que en moments puntuals, com a final de curs, no s'hi va poder arribar del tot."*

El formador també encomana a la cap d'Estudis la tasca de seguiment de les activitats que havien de realitzar els docents després de cada sessió presencial i volia tenir evidències de la feina realitzada com a condició per realitzar la següent sessió de formació:

“Normalment en cada un dels grups de treball hi havia una persona responsable de coordinar les tasques a realitzar, que podia o no coincidir amb el coordinador de cicle. (...) Aquests mestres responsables feien un buidatge de la tasca realitzada, me la passaven a mi i jo feia el resum global per passar-la al formador amb anterioritat a la següent sessió de formació.”

– **L’avaluació i seguiment de la transferència**

El protocol per fer el seguiment de la transferència de la formació a la pràctica a l'aula és el que consta en el Pla de Formació i que s'executa sota la supervisió de la cap d'Estudis:

“En el Pla de Formació està especificat quin és el seguiment que s'ha de fer de l'aplicació a l'aula dels protocols que s'han acordat d'aplicar després de la realització d'una acció formativa.”

Les evidències es recullen a través de l'observació de l'aplicació de: *“diferents protocols d'activitats d'expressió escrita que es va acordar aplicar durant la formació del curs passat que ja s'estan aplicant a les aules, com ara les circulars per a les sortides o bé totes les notes a casa que fan els mateixos alumnes de cicle inicial.”*

La cap d'Estudis té assignades les funcions de seguiment per comprovar la transferència a les aules, per part dels mestres participants, dels coneixements, habilitats i actituds apresos en la formació, i per tant la seva tasca és: *“supervisar aquesta aplicació, anant a les reunions de cicle i fent el seguiment de com van les coses, però no entro a les aules a observar la pràctica amb els alumnes.”* Els docents en les seves respostes als ítems 52 i 53 del qüestionari corroboren aquesta opinió.

No s'ha establert en el centre cap sistema d'incentivació als professors per afavorir la transferència a les aules dels continguts apresos en la formació, però la cap d'Estudis anima les actuacions del professorat: *“jo com a responsable demano que el professorat s'impliqui en els acords i les decisions que hem pres i la gent assumeix de forma personal aquest compromís”*. Les afirmacions dels docents en l'ítem 7 van en aquesta mateixa línia, ja que la majoria afirmen que la motivació per participar en aquesta formació és la millora de la seva actuació professional.

El Departament d'Ensenyament a través dels seus òrgans de gestió tampoc no té establert cap protocol del seguiment de la transferència de la formació:

“L'inspector del centre té coneixement de les accions que es realitzen dins del Pla de Formació, però jo no he vist mai que m'hagi preguntat o que s'hagi interessat pel seu desenvolupament o seguiment.”

7.5.4. Entrevista al formador (EF3)

El professional que va rebre l'encàrrec d'assumir l'assessorament d'aquesta acció formativa té una experiència docent de 30 anys i 12 desenvolupant tasques de formador per encàrrec del Departament d'Ensenyament a través dels CRP.

– Necessitats de formació

Prèviament a l'encàrrec de formació, el formador va mantenir una entrevista amb la directora del centre per definir les línies d'actuació en l'acció formativa i sobretot per delimitar clarament els objectius que, amb l'estructura dels assessoraments, es podien assolir. Una vegada concretada la demanda, es va procedir a realitzar-la a través dels Serveis Educatius i es va autoritzar sense cap problema.

La demanda d'aquesta acció formativa va ser motivada perquè *“el 99% de les escoles del país treuen uns resultats molt baixos en les proves d'avaluació tant externes com internes pel que fa referència a l'expressió escrita, i per això, en un món docent on l'escriptura té una importància vital, els mestres es poden sentir molt interpel·lats quan es posa en evidència aquesta mancança”*.

– El rol del responsable de la formació

El nivell d'entesa entre la cap d'Estudis i els diferents coordinadors de cicle va condicionar la planificació de les sessions, ja que *“hi va haver cicles que van presentar les tasques amb un nivell prou bo de qualitat, però hi va haver cicles que els va costar molt. Això va comportar posposar dues sessions i canviar el calendari. Si un cicle es desentén de la formació, la institució tot trontolla.”*

La coordinació entre el formador i la cap d'Estudis va ser molt estreta durant tota l'acció formativa. Els recursos posats a disposició del formador van ser del tot adients: *“Sempre que jo demanava una cosa des del punt de vista material, el centre la posava a la meva disposició”*.

– **La participació del professorat**

L'assistència, participació i satisfacció dels assistents a l'acció formativa ha estat positiva: *“El nombre d'assistents es va mantenir en un 90% llarg, però el que no vaig controlar va ser si hi era tothom (...)Una cosa que em preocupa molt és que, una persona que es vagi a guanyar el sou en una institució educativa es pugui desvincular d'una formació que està fent el centre dient que a ell allò no li interessa o bé que no pot.”*

El formador té la percepció que els docents participants inicialment no mostren gaire interès per l'acció formativa, i que això influiria en el seu desenvolupament: *“Em va fer la impressió que no s'havia fet un bon treball previ a l'acció formativa quant a l'estudi de necessitats. No vaig veure cap acta de cicle on es reflectís aquest àmbit millorable en escriptura ni em van demanar cap reunió amb els equips de cicle, cosa que jo sempre demano, i això ja em va fer percebre que els resultats no serien gaire bons.”*

Aquesta percepció s'aproxima a la diversitat d'opinions que, en el qüestionari, han donat els docents quant a la seva participació en l'estudi de necessitats (ítem 1) i en la diversitat d'opinions sobre si s'han inscrit a la formació per indicació de la directora del centre (ítem 6).

El formador i els docents participants comparteixen les finalitats de la formació, ja que després de presentar la proposta formativa formulen conjuntament els objectius: *“Els mestres necessiten trobar evidències que allò que estant fent amb esforç repercuteix en una millora de la competència escrita dels seus alumnes.”*

La proposta metodològica inclou tres parts, una expositiva per part del formador, una altra d'anàlisi de les produccions realitzades pels alumnes i una altra de treball en equip i de treball a l'aula, on els participants hauran de realitzar les tasques encomanades. Les dues primeres es realitzarien durant la sessió de formació presencial amb el formador i l'altra en les sessions de treball amb els cicles i en les intercycles.

– **El rol del formador**

S'estableix una negociació inicial entre el formador i els docents participants en la formació per establir els objectius, la planificació i el calendari de l'acció formativa i després aquest presenta la proposta final: *“El que faig amb aquesta proposta és posar-la en contacte amb la realitat d'acord amb allò que em diu la meva experiència, i per això vam reduir el nombre d'objectius i dels que vam salvar, els vam precisar més per tal que fossin més mesurables. També vaig espaiar més les sessions per*

tal que entre sessió i sessió ells poguessin realitzar el que anomenen els deures que els poso".

La valoració que fa de la seva experiència com a formador d'aquesta acció formativa és bona:

"Pel que m'estan explicant crec que aquesta escola se'n sortirà sempre que les qüestions inherents al sistema, com el concurs de trasllats, no malbaratin l'estabilitat del professorat i dels coordinadors de cicle. Aquestes variables, que no estan a la mà de l'equip directiu, poden dinamitar tota la feina feta."

El fet d'haver exercit de formador en el centre en altres ocasions li dóna una coneixença que fa que les seves expectatives siguin altes quant a la consecució dels objectius de la formació:

"Jo en principi n'estic raonablement content perquè sabia quin tipus de centre era (...) M'asseguro molt on he d'anar abans de dir que sí, perquè si hi ha un alt nivell de conflictivitat no hi vaig."

La proposta del Departament d'Ensenyament d'instaurar un nou model de formació interna de centre (FIC), on el centre a través de la pràctica reflexiva proposa les propostes de millora i desenvolupa de forma interna la formació, no acaba de convèncer el formador: *"Aquest nou model és una evidència més que no acabem d'entendre les coses, perquè el model de la pràctica reflexiva en àmbits diferents dels docents funciona, però perquè que sigui eficaç, hi ha d'haver un nivell de la formació inicial molt fort."*

El formador considera que aquest tipus de model de formació pot funcionar quan: *"la gent ha de saber què està fent, com ho està fent i per què ho està fent així, i ha d'estar molt avesada a fer avaluacions formatives i formadores d'una manera molt rigorosa."*

També manifesta que el fet que el Departament vulgui desvincular aquest nou model de formació de la crisi econòmica i de les retallades que està realitzant és un error: *"Si arriben a implantar aquesta formació en un 4% dels centres del país, ja serà tot un èxit"*.

– ***L'avaluació i el seguiment de la transferència***

Durant el desenvolupament de la formació es fa el seguiment de les pràctiques encomanades als participants i que han de realitzar a l'aula i, per tant, això permet que *“cada tutor pugui veure si allò que es proposa toca de peus a terra o no.”*

Quan s'ha acabat l'acció formativa, el formador encara exerceix tasques de supervisió i seguiment de les activitats que es realitzen:

“Al final el que fem és passar llista de totes les tasques i el seu estat de resolució, i els demano que em facin una proposta de com planificar el seu desenvolupament al llarg del curs següent (...)El que no està fet és el seguiment presencial trimestral que havia de fer.” (EF3).

La demanda del formador al CRP del Tarragonès que la formació tingués continuïtat durant el curs següent amb la realització de tres visites al centre per supervisar la seva transferència no va ser acceptada, ja que els paràmetres de la demanda de formació no contempen la durada més enllà d'un curs escolar i amb les hores acordades i sense possibilitats d'ampliar-les, per tant, l'únic retorn que té és el contacte amb la cap d'Estudis a través del correu electrònic.

En opinió del formador, un dels obstacles principals per poder transferir la formació a la pràctica a l'aula és: *“En quina mesura la meua proposta de contingut, tothom l'entén de la mateixa manera, ja que aquí podem trobar unes diferències abismals.(...)Tenim uns nivells de formació inicials molt dolents per part de la gent que arriben amb uns nivells de didàctica de l'aprenentatge de la lectura i escriptura molt baixos o inexistents”.*

Per tal d'assegurar el compromís amb la transferència de la formació el centre ha d'atendre la diversitat en la gestió dels grups humans, ja que *“hi ha les dinàmiques internes dels centres, que és un qüestió complexa i que comporta gestionar grups humans amb un nivell d'experiència molt diversa, nivells de compromís molt diversos i nivells d'estat personal molt diversos, i això evidentment ho dificulta.”*

7.5.5. Grup de discussió (G3)

En aquesta entrevista hi participen la cap d'Estudis (CE), la coordinadora d'Educació Infantil (CINF) i les coordinadores dels cicles inicial (CI), mitjà (CM) i superior (CS) de Primària.

– **Estudi de necessitats**

En els processos d'avaluació interna com en els d'avaluació externa, s'han detectat, en el cas de l'expressió escrita, uns resultats d'aprenentatge dels alumnes per sota de les expectatives generades, i per tant és necessari realitzar la demanda d'una acció formativa per millorar aquesta competència:

"El recull d'evidències estretes, tant de l'avaluació interna com de l'avaluació externa, ens van fer reflexionar i posteriorment acordar que s'havia d'incloure en el Pla de Formació de centre una acció formativa que ens facilités eines per millorar les pràctiques a l'aula per tal de millorar la competència escrita dels alumnes."(CE).

– **El rol del responsable de la formació**

La feina "d'anar al darrere" dels coordinadors de cicle per fer els seguiments de totes les tasques realitzades pels equips de mestres, per poder-les lliurar amb suficient antelació al formador, significa per a la cap d'Estudis "una tasca complexa, ja que havia d'assegurar que tots els equips de mestres tinguessin les tasques realitzades i les havia de passar al formador amb antelació a la realització de la sessió formativa."(CE).

Aquesta preocupació que manifesta el responsable del Pla de Formació té relació amb les afirmacions que 6 dels 14 docents han donat en el qüestionari en referència a la baixa adequació de les tasques encomanades a les possibilitats de realització a l'aula (ítem 19).

– **La participació del professorat**

En principi el professorat no posa cap condició a l'hora de determinar l'horari de la formació i s'adapta a la proposta del responsable del Pla de Formació del centre:

"Nosaltres normalment sempre situem la formació permanent en horari de permanència del professorat en el centre, però en aquesta ocasió, per la disponibilitat del formador, es van haver de fixar sessions per a la tarda, i això no va significar cap problema per a l'assistència del professorat."(CE).

El nivell d'assistència a la formació acostuma a ser alt: "El nivell de compromís en les accions formatives establertes, en el Pla de Formació de centre, va ser molt alt per part del professorat, i això en aquest centre sempre acostuma a ser així."(CI).

El formador havia fet participis els mestres de la proposta formativa a partir de l'observació del que estàvem fent a l'aula:

"El formador, d'entrada, no va fer una proposta concreta i ens va dir que érem nosaltres els que havíem de fer una observació molt clara del que estàvem fent a l'aula, i a partir d'aquí cercaríem una altra manera de fer les coses."(CS).

Hi ha docents que manifesten que la proposta metodològica era coherent i que anava en la línia de fixar una forma de treball a les aules en referència a la millora de l'expressió escrita dels alumnes:*"Aquesta forma de treballar implicava la participació de tots els mestres del cicle, i per tant tots estàvem posant les bases per poder establir una línia d'escola en referència a l'ensenyament de l'expressió escrita per part de tot el Claustre de mestres de l'escola."*(CI).

També consideren que la càrrega de treball que els demanava el formador entre sessió i sessió era massa alta:*"Va ser difícil seguir el ritme que ens marcava el formador, ja que per poder fer cada sessió de formació calia que prèviament haguéssim fet, a l'aula o bé en treball en equip del grup de mestres, les tasques que ens havia encomanat, i això, amb la feina que tenim totes, es feia difícil."* (CI).

Encara que no és una opinió generalitzada, 6 mestres responen a l'ítem 19 que no s'adeqüen, enfront dels 8 que consideren que sí s'adeqüen a les seves possibilitats.

Hi ha docents que tenen la percepció que el formador no és conscient de la feina que tenen:*"Alguna vegada costava posar a la pràctica el que ens demanava, ja que crec que el formador no tocava de peus a terra i que la seva visió no tenia en compte les dificultats per tirar endavant el grup d'alumnes i fer tots els passos que demana en la pràctica educativa era summament difícil"*.(CM).

Aquesta opinió coincideix amb la que manifesten en el qüestionari el grup de 4 mestres que, de forma general, es mostren poc satisfets amb el desenvolupament d'aquesta acció formativa, però es contradiu clarament amb els 10 docents restants que valoren positivament l'adequació de la proposta metodològica de l'acció formativa i sobre la viabilitat de les tasques encomanades pel formador.

També pensen que s'ha donat un canvi metodològic important en les seves activitats d'expressió escrita, ja que *"aquest curs ja s'han donat canvis a nivell metodològic com a conseqüència d'haver realitzat l'acció formativa, ja que en tots els cicles s'han establert protocols d'actuació de tractament dels textos diferents dels que es feien fins ara"*.(CI).

El mateix docent que manifesta que el formador els encomana massa feina, presenta una certa contradicció quan parla de l'aportació d'aquesta acció formativa: *"Ha estat molt important, tant pel fet d'aplicar els protocols de treball sobre l'expressió escrita com pel fet de la presa de decisions, ja que aquesta formació ens portarà a no treballar amb llibres en l'àrea de llengua."* (CM).

Cal destacar la queixa de la coordinadora del cicle superior sobre l'actitud del formador, ja que considera que els mestres participants anaven una mica perduts: *"Crec que el formador ens havia de facilitar més models per tal de poder elaborar un protocol d'actuació en l'ensenyament de l'expressió escrita per millorar els resultats dels nostres alumnes."* (CS).

– **L'avaluació i el seguiment de la transferència**

La responsable del Pla de Formació considera que ja es poden observar canvis en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes: *"No podem parlar de resultats, ja que hem d'avaluar des d'una perspectiva més àmplia en relació amb el temps, però jo ja estic observant petits avenços en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels nostres alumnes."*(CE).

Per la seva part la percepció de la coordinadora del cicle superior de Primària sobre la transferència de la formació és bastant significativa: *"Al cicle superior el treball del llibre de text ha passat a ser secundari i segurament de cara al proper curs s'eliminarà."*(CS).

Els protocols d'expressió escrita que s'han elaborat configuren la línia d'escola, i això fa que els canvis a l'aula es puguin observar amb facilitat: *"Els canvis són prou observables, només cal observar els protocols d'actuació que hi ha en cada cicle i que conformen la línia d'escola."* (CI).

En referència al manteniment i seguiment de la transferència de la formació a les aules, la cap d'Estudis del centre manifesta que no està contemplat que el formador realitzi tasques de seguiment, però que ella com a responsable sí que té assumida la responsabilitat de comprovar l'aplicació a l'aula dels protocols establerts.

Això concorda amb les afirmacions realitzades per la majoria dels docents en el qüestionari, que afirmen que es realitzen sessions de seguiment i valoren positivament el rol exercit per la cap d'Estudis (ítems 52 i 53).

Com a factor facilitador de la transferència de la formació a la pràctica a l'aula se situa l'esforç que es fa per cicles per tal d'incloure els protocols sobre l'expressió escrita en la programació de l'aula: *"Els canvis són prou observables, només cal observar els*

protocols d'actuació que hi ha en cada cicle i que conformen la línia d'escola. Això ens dóna un full de ruta que serveix també per als mestres nous que arriben a l'escola i que no han fet la formació."(CS).

El fet de participar en les activitats incloses en el Pla de Formació significa per als docents: *"Poder aprendre una nova manera de fer les coses i després posar-les en pràctica, però en un treball d'equip de cicle i no pas de forma individual."(...)* Això afavoreix de manera clara el desenvolupament professional."(CM).

També es vincula aquest desenvolupament a: *"Unes condicions de treball adequades i si tens una classe amb el màxim de ràtio o per damunt, cosa que ara passa sovint a causa de les retallades, és molt més difícil iniciar processos de canvi metodològic dins de l'aula."(CS).*

7.5.6. Participació i observació de les sessions amb formador (OF3)

Durant el segon i tercer trimestre del curs 2011-2012, hem assistit observant i hem participat a 5 sessions de formació presencial amb el formador, que s'han realitzat aproximadament amb una freqüència mensual des del mes de febrer fins al maig, tres en horari de permanència del professorat de 12,45 a 14 h. i dues fora de l'horari lectiu, de 16,45 a 18 h.

El format de treball de cada sessió es divideix en tres parts ben diferenciades: la primera, on el formador presenta un resum de les tasques realitzades pels docents, tant les de treball en equip com les d'aplicació a l'aula amb els alumnes, amb la realització d'un debat reflexionant sobre com ha anat el seu desenvolupament; una segona, on el formador presenta nous protocols i materials de treball per a la millora de l'expressió escrita, i una tercera part on, a partir dels documents facilitats, encarrega les tasques a realitzar pels equips de mestres i per discutir i reflexionar en la propera sessió.

– Rol del responsable de la formació

El seguiment de les activitats encomanades pel formador és responsabilitat de la cap d'Estudis, però les instruccions de com realitzar-les les reben els docents a través d'un correu electrònic del formador.

Una de les responsabilitats que el formador ha fet recaure en la cap d'Estudis és la inclusió dels protocols d'escriptura que s'estan confeccionant durant la formació, en la temporització dins de l'horari del treball de llengua del curs vinent i l'opció de no ser "esclaus" del llibre de text.

“Els docents participants opinen que el protocol és un recurs molt útil per poder millorar l'expressió escrita dels seus alumnes, però que quan volen incloure'l en la programació topen amb el treball del llibre de text, que els ocupa la major part del temps.”

– **La participació del professorat**

En la primera sessió es determinen els objectius de l'acció formativa, la temporització, la metodologia de treball i el format de les sessions. També es parla sobre els coneixements previs dels docents en referència a l'expressió escrita:

“El formador, conjuntament amb els docents participants, comenten i analitzen els resultats d'un qüestionari inicial que aquests van completar abans d'iniciar les sessions de formació, referent les pràctiques que realitzen a l'aula sobre l'expressió escrita.”

En les sessions que es realitzen en la franja horària del migdia, la participació del professorat en els processos de reflexió conjunta queda reduïda per la manca de temps:

“La sessió s'ha d'acabar de forma precipitada, perquè els docents marxen ràpidament per poder anar a dinar abans d'incorporar-se a la docència a la tarda.”

En canvi en les sessions de tarda, com que els docents no tenen tanta pressa per marxar, molts dels assistents es queden a parlar amb el formador per poder aclarir alguns dubtes que tenien sobre els tasques encomanades.

– **Rol del formador**

L'observació de la conducta del formador ens permet manifestar que el llenguatge que utilitza és molt proper en les seves exposicions i que aquestes sempre van acompanyades d'un suport visual en format de presentació. També fomenta la participació dels assistents a través de la generació de dubtes en les creences professionals dels docents.

En aquest debat la docent del cicle superior sempre li demana que posi més exemples:

“Insisteix molt sobre la necessitat que el formador els donés exemples pràctics per poder elaborar la proposta del protocol d'escriptura, però la resposta d'aquest sempre ha estat que han de ser els docents del centre qui l'han de fer.”

Hem observat que el formador no controla l'assistència dels participants i que aquesta responsabilitat recau en la figura de la cap d'Estudis, que ho fa a través d'un full de signatures que es passa durant la sessió de formació.

Un aspecte que considerem important és l'actitud del formador quant a la valoració que fa en cada sessió de les activitats realitzades pels docents en les sessions de treball en equip. El seu nivell d'exigència és molt alt, però anima constantment els mestres participants.

Una de les sessions va ser anul·lada pel formador, ja que quan va arribar al centre, la cap d'Estudis no li havia fet arribar a temps les evidències del treball realitzat pels equips de mestres i, per tant, no havia pogut realitzar el seguiment i posterior preparació de la sessió de formació.

“Els assistents mostren el seu desencís pel fet de no ser avisats amb antelació, ja que aquesta sessió estava prevista en horari no lectiu i s'havien quedat al centre més enllà del seu horari lectiu.”

7.5.7. Participació i observació de les sessions de treball dels equips de mestres (OT3)

Durant el segon i tercer trimestre del curs 2011-2012, hem assistit observant i hem participat en 5 sessions de formació de treball en equip. Una d'aquestes sessions és amb les mestres del cicle d'Educació Infantil i tres amb els mestres dels cicles inicial, mitjà i superior de Primària, l'altra sessió s'ha realitzat amb mestres dels diferents cicles (intercicle). Les sessions s'han dut a terme aproximadament amb una freqüència quinzenal i alternant amb les presencials amb formador.

Es realitzen totes en horari de permanència del professorat de 12,45 a 14 h. i la distribució dels docents es dóna a partir de les indicacions del formador. Hi ha tasques més concretes que encomana als mestres d'un mateix cicle i altres de caràcter més general que encomana a grups de docents de tots els cicles de l'escola.

– Rol del responsable de la formació

Els coordinadors de cicle són els dinamitzadors d'aquestes sessions de formació i tenen assumida la seva responsabilitat d'acord amb el responsable del Pla de formació, i per això el nivell d'exigència en la realització de les tasques encomanades pel formador pot ser és molt alt.

"A la sala de professors hi ha un cartell recordatori de les sessions de formació amb la modalitat d'agrupament del professorat i quin és l'espai destinat per fer la reunió. (...) A través de la comunicació interna la cap d'Estudis, fa arribar als coordinadors les instruccions i els materials adients per poder realitzar les sessions".

Assistim com a observadors a una reunió de l'equip de mestres del cicle Inicial on hi ha dos mestres que no van participar en la formació durant el curs passat, que no fan aportacions però que segueixen amb atenció la concreció de la proposta a treballar. La coordinadora del cicle els va donant explicacions de cada pas, demostrant que és conscient que necessiten més informació que les que hi van participar.

Durant el desenvolupament d'aquesta sessió observem el lideratge que ha exercit la coordinadora per mantenir el ritme de la sessió i evitar que certes veus disconformes en l'aplicació a l'aula dels protocols sobre l'expressió escrita acordats distorsionin la finalitat de la reunió. També constatem la importància de tenir escrits en un document els acords presos el curs anterior i utilitzar-los com a evidència, per tal que els mestres agafin el compromís d'executar-los en la seva aplicació a l'aula amb els alumnes.

"Hi ha dos mestres que acaparen molt les intervencions en el sentit de voler simplificar molt la proposta d'activitat al·legant que porta massa feina la seva aplicació."

– **La participació del professorat**

Assistim a una reunió de mestres dels diferents cicles (intercicle) on els docents procedeixen a realitzar l'anàlisi de diferents textos d'acord amb la seva adequació, coherència, cohesió i correcció. A l'inici de la sessió el coordinador recorda la finalitat de la formació i concreta la tasca encomanada pel formador.

"Un aspecte important a destacar de les reunions intercicle és que s'aprofita molt més el temps de treball, ja que el fet que els mestres estiguin adscrits a diferents cicles evita que s'aprofiti la reunió per tractar temes de la tasca quotidiana al centre."

Constatem que els docents assisteixen amb puntualitat i tenim la percepció que l'ambient de treball és molt cordial i que tenen clara la finalitat de la tasca que desenvolupen, ja que hi ha moltes intervencions aportant cadascú la seva experiència del treball realitzat a l'aula.

També observem que una de les funcions que exerceix el coordinador és la de recollir per escrit el resultat de tot el treball realitzat durant la sessió per poder presentar-lo com a evidència al responsable del Pla de Formació.

Durant l'assistència a la reunió dels mestres de cycle inicial de Primària, observem els esforços que fa la coordinadora per controlar que els docents se centrin en les tasques a realitzar:

"La coordinadora ha tingut dificultats per poder reconduir el fil de la reunió, ja que els docents prioritzen l'organització de la sortida abans que la tasca encomanada."

En aquesta reunió es realitza la valoració del protocol d'escriptura treballat en la sessió de formació presencial i que es va posar en pràctica en una aula amb la participació del docent que dirigia l'aplicació i la d'un altre docent que exercia d'observador realitzant un *coaching* mutu. Això motiva que el nivell de debat i reflexió conjunta sigui elevat, ja que les aportacions del docent que exercia d'observador aporten una visió privilegiada del treball realitzat a l'aula.

Assistim a una sessió de treball de l'equip de mestres del cycle Mitjà de Primària mentre procedeixen a la realització d'un debat sobre la creació d'un llistat de situacions comunicatives on s'aplicarà el protocol d'escriptura treballat en la sessió de formació presencial amb el formador (agenda, llistats, normes, circulars i cartes).

En aquesta sessió observem les dificultats que té la coordinadora de cycle per poder controlar i distribuir els torns de paraula per tal d'evitar la influència i pressió per part de dos mestres que insisteixen en la manca de temps per poder aplicar a l'aula el protocol d'escriptura i que prioritzen la discussió de tasques quotidianes per davant de les tasques encomanades pel formador.

"Hi ha un sentiment generalitzat que les tasques encomanades pel formador són de qualitat, però es preveuen dificultats per posar-les a la pràctica."

Malgrat aquestes dificultats manifestes, el clima de treball a la reunió és bo, aspecte que concorda amb el que manifesten els docents en les afirmacions al qüestionari, on tots menys un afirmen que hi ha un bon clima en les sessions de treball en equip (ítem

27). Els docents realitzen les tasques encomanades, però en el debat i reflexió sobre l'aplicació a l'aula del protocol d'escriptura observem que es traspassa la responsabilitat a la cap d'Estudis.

En la sessió de treball de les mestres d'Educació Infantil destaquem que en el debat i reflexió sobre les tasques hi ha docents que manifesten una opinió i no es mouen de les seves posicions sense acceptar les opinions dels altres. També observem que hi ha mestres que no participen i no aporten res a la reunió, i tenim la percepció que estan molt poc motivades en la sessió de formació.

"El fet de tenir molts dubtes sobre el treball a realitzar i mancar un cert lideratge per part de la coordinadora de cicle ha generat bastants nervis en aquesta sessió de formació."

Malgrat que en el qüestionari els 14 docents participants han valorat molt bé la tasca dels coordinadors de cicle a l'hora de realitzar el seguiment de la formació (ítem 22), tenim la percepció que en el cicle d'Educació Infantil hi ha dos mestres amb més anys de docència que contradiuen constantment la coordinadora, que té menys experiència docent.

Un aspecte que pot influir en el clima d'aquesta reunió pot ser el fet que no sentin els continguts com a propis perquè el procés de millora de l'escriptura està més centrat a l'etapa de Primària, però les pràctiques que defineix el protocol es concreten en els alumnes del segon cicle de l'etapa d'Infantil.

Els docents de l'equip de cicle superior valoren molt l'aplicació que s'ha realitzat a l'aula i manifesten que hi ha un bon marge de millora de la competència escrita dels seus alumnes, i que per tant s'ha d'assolir el compromís de treballar els textos acordats. Posen de manifest la importància que si al centre s'estableix una línia de treball sobre l'aprenentatge de l'escriptura, pot millorar molt la competència escrita dels seus alumnes.

"L'aplicació a l'aula de les proves pilot del protocol d'escriptura els ha aportat seguretat i els ha apropat a la creença que treballen amb més coherència i que així els seus alumnes aprendran més."

En aquesta sessió constatem que l'equip de mestres del cicle superior realitza un treball molt potent i significatiu, i que el lideratge l'assumeix una mestra que no és la coordinadora, ja que aquesta s'ha limitat a presentar els materials i explicar la tasca

encomanada. Aquesta mestra és la mateixa que en les sessions presencials li demanava més concreció en els exemples d'activitats al formador.

L'assistència i la participació en aquestes deu sessions de formació, presencial i de treball en equip, ens ha permès constatar diferents aspectes del seu desenvolupament que poden influenciar en el canvi de les pràctiques educatives dels docents a l'aula. En primer lloc, destaquem el lideratge, exercit tant pel formador com pel responsable del Pla de Formació del centre, ja que el treball conjunt que han realitzat, exigint i recollint les evidències de les tasques encomanades i realitzant el retorn als docents participants, ha fet que els docents apliquessin a l'aula les tasques encomanades pel formador i que parlessin del resultat d'aquesta aplicació en les sessions de treball en equip.

En segon lloc, la gestió organitzativa de la formació, intercalant les sessions presencials amb formador amb les del treball en equip, ha permès als docents relacionar la teoria amb la pràctica i mantenir les seves expectatives sobre les possibilitats de millora de la competència escrita dels alumnes.

Per últim, el fet de deixar constància escrita del compromís del Claustre de complir amb els acords sobre el protocol d'escriptura i assegurar una línia metodològica de centre ha de permetre modificar les pràctiques a l'aula amb l'expectativa de millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes.

7.5.8. Observació d'activitats realitzades amb alumnes a les aules (OA3)

Durant el segon trimestre del curs 2012-2013 assistim com a observadors a dues sessions de treball dins de les aules amb els alumnes per poder observar el procés d'aplicació dels protocols sobre expressió escrita que s'havien acordat el curs passat i que s'havien elaborat durant el desenvolupament de l'acció formativa A3.

En principi teníem previst assistir a una activitat a cadascun dels tres cicles de l'etapa de Primària, però a causa de condicionaments horaris només es va poder fer a cicle inicial i cicle superior.

La primera activitat es realitza al segon curs de cicle inicial, on trobem els alumnes distribuïts en tres grups de forma homogènia segons el nivell d'aprenentatge i s'utilitza com a recurs de suport la pissarra digital. Nosaltres assistim al grup considerat de nivell "alt", que són deu alumnes i que se situa a l'aula ordinària amb la seva mestra tutora. Cal destacar que aquesta mestra no estava al centre quan es va realitzar la formació,

però té la documentació sobre els protocols d'expressió escrita i ha estat informada sobre la seva aplicació per part dels responsable del Pla de Formació.

La realització d'aquesta activitat consisteix a elaborar la circular informativa dirigida a les famílies dels alumnes informant-les d'una sortida que han de realitzar els alumnes properament. Observem que la mestra segueix amb bastant de rigor el protocol d'escriptura guiada que es va treballar en la formació i que s'ha presentat a l'apartat de la revisió documental, i que els alumnes es mostren molt motivats durant tota la sessió i queden molt satisfets amb el producte elaborat, que els servirà de via comunicativa amb les seves famílies.

"Al final de la sessió la mestra recull dos textos escrits, amb la intenció de fer-ne fotocòpies i recollir evidències per a la posterior valoració en el treball de cicle."

La participació en aquesta sessió de treball a l'aula ens ha permès constatar que s'ha efectuat un procés de transferència dels continguts treballats a la formació a la pràctica educativa a l'aula, ja que s'ha desenvolupat una proposta metodològica que no s'havia realitzat abans de la realització de l'acció formativa.

Queda pendent la realització d'un procés d'avaluació més a llarg termini per poder constatar si l'aplicació d'aquestes pràctiques tindrà una influència en la millora de la competència escrita.

La segona activitat es realitza a una classe de 6è de Primària, on els alumnes realitzen un taller d'escriptura seguint el protocol d'escriptura que ja hem esmentat abans. Aquesta activitat consisteix en l'escriptura d'un text narratiu explicant un fet significatiu per als alumnes succeït durant la setmana i es realitza en grups reduïts (5 alumnes) i amb una periodicitat de dues vegades al mes de forma rotatòria entre tots els de la classe.

"Els alumnes es mostren molt cohibits a l'hora d'intervenir, per la proximitat de la figura de l'observador en un grup tan reduït de persones."

El mestre actua de supervisor, deixant la iniciativa als alumnes que sabien ben bé quina era la seqüència a seguir per realitzar l'activitat, donant suport als alumnes que tenien dificultats en algun moment del procés.

Els alumnes mantenen l'atenció durant tota la sessió i realitzen preguntes, preferentment en referència a les tasques a realitzar fora del centre, ja que entre una sessió i l'altra els alumnes han de completar l'escrit a casa.

“El mestre comenta que quan es considera que els textos ja són definitius, en fa fotocòpies per tal de recollir evidències per a la realització de la seva anàlisi conjuntament amb els docents del seu cicle i per poder fer la valoració de l'aplicació d'aquesta metodologia.”

En aquesta activitat constatem que els protocols d'escriptura que es van treballar en l'acció formativa i que es van acordar pels equips de cicle, en una línia coherent d'escola per millorar la competència escrita dels alumnes, s'apliquen en el treball a les aules amb els alumnes.

7.6. Triangulació de dades del Cas 3

Les dades analitzades posen de manifest que hi ha força coincidència d'opinió entre tots els agents (responsable del Pla de Formació, formador i participants) que han intervingut en el desenvolupament d'aquesta acció formativa, en el fet que s'ha realitzat **un estudi de necessitats** a partir dels resultats d'avaluació dels alumnes, obtinguts en les proves d'avaluació interna i externa del centre i de l'opinió expressada pels professors del centre a través d'una enquesta. Però cal destacar que hi ha quatre docents que es desmarquen d'aquesta opinió general, i també és significativa l'opinió del formador quan manifesta que en la primera sessió de formació té la percepció que els docents participants no tenien gaire clar què era el que esperaven de la formació.

La detecció de necessitats porta el Claustre de professors a **prendre la decisió** de realitzar una demanda de formació amb l'objectiu d'aprendre nous recursos metodològics per canviar el processos d'ensenyament i propiciar la millora de la competència escrita dels seus alumnes, però és molt significatiu que al referir-se a la motivació per a la inscripció, hi hagi la meitat dels docents participants que afirmen que ho han fet per indicació del director. Aquest ens qüestiona fins a quin punt els docents es fan seves les decisions que es prenen en el si dels òrgans col·legiats de govern, com és el Claustre de professors.

També cal dir que la presa de decisions sobre aquesta acció formativa ha estat condicionada per la possibilitat de proposar un formador conegut pel centre i amb molt bona sinergia amb el responsable de formació, però amb un nivell d'exigència cap als docents participants que en algun moment ha generat alguna queixa per la seva part.

Quant a la participació en l'elaboració del Pla de Formació del centre, els docents tenen una opinió més diversa, ja que hi ha un grup de 8 docents que manifesten

dubtes sobre la seva participació. Aquesta situació fa que tinguem la percepció que, malgrat que els docents es senten participants de l'estudi de necessitats, els queden més lluny les decisions establertes tres cursos enrere sobre el Pla de formació de centre.

Un aspecte important a destacar ha estat el lideratge exercit per la cap d'Estudis a l'hora de fer conscients de les necessitats de formació els mestres nous i que no eren al centre quan es va gestar el Pla de Formació, ja que això ha evitat que no se sentissin exclosos de la presa de decisions realitzada pels seus companys.

El formador també ha desenvolupat un rol important en les reunions prèvies amb la cap d'Estudis, a l'hora de concretar i acotar la demanda de formació, ja que segons la seva opinió aquesta era molt àmplia i inabastable, i als docents participants se'ls ha de presentar una proposta factible de dur a terme.

En referència a **la influència dels coneixements, habilitats i actituds apresos durant la formació** en el treball dels docents a l'aula, destaquem les pobres expectatives que té el formador abans d'iniciar el procés de formació sobre les seves finalitats, ja que manifesta certs dubtes sobre la realització de l'estudi de necessitats. Aquesta percepció inicial, canvia quan comencen les sessions presencials de formació, ja que el consens obtingut amb els docents participants sobre els objectius a assolir i l'experiència d'haver exercit de formador altres vegades en aquest centre fan que les seves expectatives inicials millorin.

En general, la valoració que fan els agents que han participat en aquesta acció formativa, pel que fa referència a com s'ha desenvolupat, tant en les sessions presencials amb el formador com en les sessions de treball en equip, és positiva. Es valora força la proposta metodològica consensuada entre el formador i els participants, on es combina la presentació de recursos metodològics per facilitar els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita amb la seva aplicació a l'aula i posterior reflexió i debat dels resultats.

Destaquem que hi ha el mateix grup de quatre docents que mostren la seva disconformitat en el desenvolupament d'aquesta acció i que, pels cicles a què pertanyen, tenim la percepció que són els mateixos que es queixen i posen més impediments en les sessions de treball en equip a l'hora de realitzar les tasques encomanades pel formador.

On es poden observar certes discrepàncies, quant a la influència de l'adquisició dels aprenentatges en els canvis metodològics observats a les aules, és en l'opinió d'alguns mestres que consideren que el volum de feina que això implica suposa un esforç que ho fa incompatible amb les altres tasques quotidianes de la docència. Aquesta situació es fa més palesa en les sessions de treball en equip, on els mestres es reuneixen

per cicles, on el coordinador té més dificultats per prioritzar les tasques encomanades, ja que constantment sorgeixen temes a debatre referents a situacions del dia a dia. En canvi, en les sessions on els mestres són de diferents cicles (intercicle), la prioritat la indiquen les tasques referents a la formació i per tant la seva eficàcia és més alta.

Tant els participants en la formació com el responsable del Pla de Formació coincideixen a l'hora d'opinar que s'ha donat un molt bon nivell d'assoliment dels coneixements, habilitats i actituds treballats, i que això es posa en evidència en el fet que a la seva aplicació a l'aula, la posterior revisió ha facilitat la creació d'uns protocols per treballar l'expressió escrita a tot el centre.

Manifesten, però, que el fet que el formador d'entrada no els facilités els recursos i fossin ells els que, seguint la pauta que es marcava en les sessions presencials de formació, elaboressin els protocols d'actuació a les aules, els va desconcertar bastant, però que a poc a poc van anar entrant en aquesta dinàmica. També cal destacar que les expectatives dels mestres sobre l'efectivitat de la proposta metodològica que s'aplica a l'aula per tal de millorar la competència escrita dels alumnes són altes.

En canvi, l'opinió del formador no va tant en la mateixa línia, ja que considera que l'assoliment dels aprenentatges per part dels docents no s'ha donat de la mateixa forma en tots els equips de cicle, i això s'ha evidenciat en la forma com s'han aplicat les propostes metodològiques i en la qualitat dels resultats. També és de l'opinió que la implicació dels coordinadors de cicle no ha estat la mateixa, i això s'ha notat en el treball realitzat.

Els participants en aquesta acció formativa es mostren satisfets de l'organització del procés formatiu i de la tasca de lideratge mostrada per la cap d'Estudis, ja que les evidències demostren que els docents han participat d'una forma activa en les sessions tant presencials com de treball en equip, i a més han realitzat les tasques encomanades dins dels terminis establerts, demostrant un bon nivell de responsabilitat envers el compromís establert en l'encàrrec de formació.

Quant a les tasques encomanades pel formador i el seu nivell d'exigència en els terminis de realització, hi ha alguna discrepància, ja que hi ha mestres que consideren que el volum de feina encomanada entre sessió i sessió de formació presencial no ha estat una proposta que vagi d'acord amb la realitat de la tasca diària dels docents en el centre.

Com a **elements facilitadors de la transferència de la formació** a la pràctica a l'aula, les dades analitzades fan que destaquem els recursos organitzatius que ha mobilitzat el responsable del Pla de Formació, la seva coordinació amb el formador i el lideratge

eficaç que ha exercit en el compromís de complir amb l'aplicació dels protocols d'expressió escrita acordats.

També destaquem que la proposta metodològica del formador és ben valorada pels participants de l'acció formativa, ja que es considera que un dels elements clau que afavoreix l'aplicació a l'aula dels recursos treballats en les sessions presencials és el lideratge que exerceix fent el seguiment i el retorn de les activitats realitzades. Manifesten, però, que el volum de feina de les tasques encomanades la podia obstaculitzar en algun moment.

Per una altra, part el formador considera que la dinàmica positiva envers el Pla de Formació que té establert el centre és un element facilitador de la transferència, i això coincideix amb les opinions d'alguns coordinadors de cicle que manifesten que l'esforç que ha suposat establir una línia d'actuació per a l'ensenyament de l'expressió escrita implica el compromís d'aplicar-la a les aules.

Els docents posen de manifest que l'esforç que s'ha realitzat per cicles, d'incloure el protocol sobre l'expressió escrita en les programacions d'aula significa un factor que facilita la transferència, ja que implica la responsabilitat i el compromís de realitzar-lo.

Com a **elements obstaculitzadors de la transferència de la formació** a la pràctica a l'aula, comencem destacant, juntament amb tots els agents que han intervingut en el procés formatiu, el fet que, una vegada s'ha acabat la formació, ja no es planteja des del Departament d'Ensenyament cap acció d'acompanyament al professorat a les aules en l'aplicació dels protocols acordats per part del formador i es deixi tota la responsabilitat al centre.

El responsable del Pla de Formació i el formador coincideixen en l'opinió que un altre factor que dificulta la possible transferència dels continguts apresos en la formació a la pràctica a l'aula són els canvis constants en la plantilla del centre, sempre que no s'estableixin mecanismes de traspàs d'informació i de vinculació als compromisos establerts en el Pla de Formació de centre. En el cas d'aquesta acció formativa, les dades analitzades mostren que la cap d'Estudis té molt en compte aquesta situació i exerceix la funció de transmissió de la informació sobre els protocols sobre l'expressió escrita acordats, als docents que no hi van participar.

Un altre factor que pot obstaculitzar la transferència, segons l'opinió del formador, és la deficient formació inicial en la didàctica de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, ja que això fa que no tothom entengui de la mateixa forma la proposta de contingut per part del formador.

Per últim, hi ha docents que manifesten que les condicions de treball que hi ha a les escoles a causa de les restriccions econòmiques i que impliquen retallades en el nombre de docents, dificulten l'inici de processos de canvi a les aules.

En l'apartat de l'avaluació de la reacció del qüestionari, en general els docents manifesten que s'han assolit els objectius plantejats i valoren de forma positiva el desenvolupament de l'acció formativa, però segueix havent-hi un grup de docents que es mostren disconformes en la utilitat de les activitats plantejades, especialment un mestre del cycle inicial.

Tenim la percepció que aquesta resposta més aviat negativa que es dóna de forma reiterativa en l'anàlisi de les dades en els diferents apartats del qüestionari pot ser a causa d'una certa "resistència" d'alguns docents del Claustre als processos de canvi, principalment pel volum de feina que suposen.

En canvi, aquest grup de docents pensen que han assolit els continguts treballats a la formació, mostrant la seva satisfacció pel que han après, però sense tenir suficient motivació per aplicar-ho a l'aula.

En l'anàlisi documental hem constatat que el centre té establert un protocol d'avaluació de l'acció formativa que consta en el Pla de Formació i que es basa a preguntar als docents sobre la valoració de l'acció formativa i la realitat de l'aplicació a l'aula dels continguts treballats en l'acció formativa. També sabem que quan s'acaba la formació el Departament recull dades sobre el nivell de satisfacció a través d'una enquesta *on line*, però podem parlar de coincidència d'opinió entre els agents que han intervingut en la formació, en el fet que no hi ha establert, ni al centre ni per part del Departament, cap **protocol d'avaluació de la transferència de la formació**.

En referència al seguiment de l'aplicació a l'aula dels protocols d'escriptura treballats en la formació i acordats pel claustre de professors, la cap d'Estudis en té assignada la responsabilitat, però la seva actuació es limita a assistir a les reunions dels diferents equips de mestres per recollir-ne evidències, però mai no actua com a observadora externa entrant a les aules. Per tant, l'únic sistema de control dels aprenentatges de la responsable de la formació del centre són els models del producte realitzat, però sense tenir cap evidència de com es desenvolupa el procés dins de les aules.

L'experiència que es va posar en pràctica quan s'aplicaven les activitats encomanades pel formador, de tenir dins de l'aula un docent observador que després intercanviava informació amb el docent que dirigia l'activitat amb els alumnes, podria esdevenir una experiència bastant eficaç per avaluar la transferència de la formació.

Tant per les opinions dels mestres participants com pel que hem constatat com a observadors en el treball que els docents del centre realitzen a les aules amb els

alumnes, podem afirmar que durant el curs 2012-2013 s'han aplicat els protocols de treball sobre l'expressió escrita que es van elaborar en el curs 2011-2012 durant la realització de l'acció formativa i que la majoria dels docents ho fan amb expectatives que això impliqui la millora de la competència escrita dels seus alumnes.

El formador, una vegada acabada la formació agafa el compromís de resoldre qualsevol dificultat que es doni en l'aplicació a l'aula dels protocols d'escriptura, a través del correu electrònic i sempre que li sigui requerit des del centre. En aquest sentit la cap d'Estudis va fer servir aquest recurs en més d'una ocasió.

Cal destacar que les dades analitzades mostren que hi ha alguns docents que van participar en la formació que no tenien gaire clar que aplicar els protocols d'expressió escrita tindria una influència en la millora dels resultats dels alumnes, però els aplicaven a l'aula seguint el compromís adquirit pel Claustre.

Sobre la incentivació que tenen els docents per transferir el que han après a la formació a les aules, hi ha coincidència a afirmar que no n'hi ha cap de determinada, perquè el fet de tenir dissenyat i aprovat pel Claustre un Pla de Formació de centre implica el compromís de tots de complir-lo, i això ha de poder evidenciar-se en els canvis metodològics que es duen a terme a les aules.

Per últim, els participants coincideixen en l'opinió que la participació en aquesta acció formativa i sobretot el treball en equip per reflexionar i debatre sobre l'aplicació a l'aula de les tasques encomanades pel formador han afavorit el seu desenvolupament professional.

CONCLUSIONS

Aquesta recerca ha consistit a esbrinar quins elements són determinants en els processos de formació permanent del professorat, perquè l'aprenentatge assolit pels docents participants tingui una incidència significativa en la pràctica a l'aula i, per extensió, en la millora del centre educatiu on desenvolupen la seva tasca professional.

La informació s'ha recollit a partir de l'observació participant en els contextos on s'ha desenvolupat l'acció formativa i de les aportacions realitzades pels agents que incideixen directament en els processos de formació i que, interactuant en un mateix context educatiu, aporten una visió diferenciada de la mateixa realitat, aspecte que permet la seva anàlisi qualitativa.

Hem constatat que l'avaluació dels processos de formació del professorat i, en especial, la de la seva transferència en la pràctica a l'aula són aspectes poc desenvolupats en els centres estudiats i poc controlats per part de l'Administració educativa. Això fa que sigui difícil poder valorar l'eficàcia de la formació permanent del professorat.

8. CONCLUSIONS EN RELACIÓ AMB ELS OBJECTIUS

A continuació presentem les conclusions de l'estudi de les tres accions formatives, a partir dels objectius plantejats en el seu inici per tal d'intentar donar-hi resposta.

Objectiu: Analitzar els processos de detecció de necessitats de formació i de presa de decisions a l'hora de dissenyar el Pla de Formació de centre.

Els processos de detecció de necessitats a l'hora d'elaborar el pla de formació en els dos centres analitzats parteixen de dues perspectives diferents. En el centre 1, el fet de vincular les necessitats de formació als objectius del Pla Estratègic de Millora que estan desenvolupant, implica seguir una pauta molt estructurada i guiada per l'equip directiu i la inspecció educativa, amb la participació del professorat del Claustre. Per una part, aquesta situació dóna molta seguretat i sentit de coherència als agents que hi intervenen, però per l'altra, el seu nivell de complexitat i la tutela de l'Administració educativa han pogut influir en la desigual percepció dels docents a l'hora de sentir-se participants d'una forma més directa.

En aquest centre, la necessitat de millorar la convivència dels alumnes a través de la creació d'un Servei de Mediació Escolar (A1) i la necessitat d'aprendre a programar per competències per millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes (A2) responen

un tipus de demandes basades en la discrepància entre el que és i el que hauria de ser en el context educatiu del centre (Tejada i altres, 2007b) i, per tant, va més enllà de les opinions personals dels docents participants. Segons la classificació de Navio (2005), aquests tipus de demandes són formatives, ja que parteixen de la necessitat d'adquirir coneixements per realitzar certes tasques.

Si partim de l'opinió que el Pla de Formació ha de definir el seu contingut en funció de les necessitats de la institució, en funció dels seus objectius estratègics i del col·lectiu a qui va dirigit dins la cultura institucional vigent (Salinero i Muñoz, 2009), és evident que s'ha de trobar un cert equilibri entre tots aquests elements a l'hora de prioritzar les necessitats de formació del centre.

En les accions formatives A1 i A2 es posa de manifest que les necessitats institucionals tenen un pes molt específic en l'elaboració del Pla de Formació, i que no es dona del tot aquest equilibri. Aquesta situació pot explicar la percepció que presenten alguns docents sobre la seva poca participació en la detecció de les demandes de formació no visualitzant de forma clara les necessitats de formació des d'una perspectiva participativa, ja que s'han vist influenciats en la presa de decisions per la visió més institucional que aporta l'equip directiu del centre.

Generalment té molta importància la participació del docents en el procés de "negociació" que s'estableix amb els formadors com a pas previ a l'inici de la formació, ja que és quan les necessitats donen pas al disseny d'unes accions formatives amb uns objectius a assolir i amb una proposta metodològica a desenvolupar, i per això s'ha d'articular un procés de participació i presa de decisions a partir del que cada membre del projecte pot aportar (Iranzo, 2012).

En el cas de les accions formatives A1 i A2, aquesta "negociació" es realitza entre l'equip directiu i els respectius formadors, sense comptar amb els docents. És lògic, doncs, que els docents participants no tinguin gaire clar en què consisteix la proposta de formació en el seu inici.

En el centre 2, que és on s'ha desenvolupat l'acció formativa A3 ("Millora de la competència escrita"), observem que s'ha trobat un cert equilibri entre el pes de les necessitats de formació de caire més institucional i les de caire més individual per part del col·lectiu de docents, ja que el sistema de detecció de necessitats passa per la revisió dels processos d'avaluació dels resultats dels alumnes obtinguts en les proves d'avaluació interna i externa, realitzades en el si dels equips de cicle i també per l'opinió expressada pels docents a través d'una enquesta.

La intenció d'assolir l'objectiu de revisar la metodologia de cara a millorar la competència escrita dels alumnes, a través de l'aplicació a l'aula de nous recursos per

canviar els processos d'ensenyament, suposa un incentiu que justifica la inscripció dels docents a l'acció formativa, però observem que també té una influència molt significativa la "pressió" que ha exercit la directora del centre. Cal, doncs, plantejar-se quins són els processos de presa de decisions en el si del Claustre de professors, ja que sembla que els acords exposen necessitats expressades a nivell institucional, però no tan percebudes a nivell individual com s'hauria de preveure.

La detecció de necessitats ha de portar els docents a tenir plena consciència de quines creences professionals posen en dubte i quin és el seu compromís envers la seva participació en les accions formatives incloses en el Pla de Formació (Pineda, 2011). Per la informació extreta es podria afirmar que en aquesta acció formativa (A3) han assumit el compromís, però no tenen clara quina és la motivació interna que els porta a decidir la seva participació.

En el procés de detecció de necessitats té molta importància el rol de dinamitzador que ha d'exercir el director del centre i/o el responsable del Pla de Formació, i una de les seves prioritats, tal com diuen Tierno, Irazo i Barrios (2013) ha de ser la creació d'espais de debat per incrementar el sentit del canvi amb la reflexió comuna entre els equips de docents, com a pas previ a l'elaboració del Pla de Formació de centre. Aquest lideratge, en els casos de les accions formatives A1 i A2, queda implícit en el desenvolupament d'un marc molt més ampli, com és el Pla Estratègic, i és poc significativa la seva influència en l'anàlisi de les necessitats de formació més concretes de cadascuna. En canvi, en l'acció formativa A3, el responsable del Pla de Formació sí que dinamitza el debat i la reflexió entre els docents a partir del treball conjunt que es realitza en els equips de cicle, analitzant els resultats dels alumnes pel que fa a la competència escrita.

La participació dels formadors en el procés de detecció de necessitats no es pot limitar a les reunions prèvies realitzades amb els equips directius després de rebre l'encàrrec de formació per part dels serveis educatius corresponents, com ha estat el cas, ja que tot assessorament pedagògic ha de partir d'una planificació que sorgirà de la demanda i que tindrà un disseny obert amb els components de la innovació i les fases a desenvolupar (Irazo, 2012), que necessàriament implica la seva participació en la concreció de la demanda de formació, tenint un contacte previ amb els docents participants per establir complicitats comunes que facilitin un sentit de pertinença del grup cap a un projecte comú.

Per últim, com a conclusió més general, creiem que en el procés d'estudi de necessitats i presa de decisions a l'hora d'elaborar el Pla Formació de centre s'han d'establir protocols on la participació del professorat tingui un paper molt rellevant, no només com a opinió individual, sinó com a partícips d'una organització que aprèn de

la seva pròpia experiència i que crea el seu propi coneixement (Bolívar, 2000). Per això els docents que treballen en els centres escolars han de tenir un nivell alt de compromís i exigència a l'hora de transformar les situacions en les quals desenvolupen la pràctica.

Aquesta forma de procedir, en principi, la pot facilitar el model de Formació Interna de Centre (FIC) impulsat pel Departament d'Ensenyament, ja que parteix del capital intel·lectual que hi ha als centres per poder dissenyar itineraris formatius sense la participació d'un formador extern i, per tant, la presa de decisions per poder posar-los en marxa dependrà dels docents que hi treballen i que en seran els seus actors principals. Això que, segons la nostra opinió, pot contribuir a l'actualització metodològica dels docents a partir de la seva experiència i saber, també pot significar que des dels centres s'interpreti com una inhibició de l'administració educativa per qüestions purament econòmiques, tal com posa de manifest el responsable del Pla de Formació del centre 1, i que no s'aprofiti per tal d'ajustar la proposta formativa a les necessitats expressades i percebudes pels equips de docents dels centres.

Objectiu: Detectar la influència que té l'acció formativa en el docent i en el canvi de les seves pràctiques educatives a l'aula.

Exposem les conclusions sobre la influència de les accions formatives analitzades a partir d'una sèrie de factors que en són determinats: les expectatives dels docents sobre els components dels processos d'innovació, les expectatives dels formadors envers la motivació dels docents en la demanda de formació, la concreció metodològica de la formació i la concepció que tenen els formadors sobre l'aprenentatge dels docents.

La influència de les accions formatives ve determinada, en un primer moment, pel compliment de les expectatives que els docents participants tenen dipositades en l'assoliment dels objectius de la proposta formativa. Per tant, si els docents identifiquen que les activitats realitzades en la formació són de fàcil aplicació al context on desenvolupen la seva tasca valoraran de forma positiva la seva eficàcia, però si les veuen molt allunyades, la valoració serà negativa. Marcelo (2009) diu que la formació modificarà les creences dels docents sempre que aquests arribin a percebre que les tasques realitzades a l'aula significaran resultats positius en l'aprenentatge dels seus alumnes.

Les accions formatives A1 i A3 concreten unes tasques que els docents perceben com a factibles de realitzar en la seva pràctica a l'aula (mediació escolar i aplicació d'un

protocol d'escriptura), però en l'acció formativa A2 la percepció no seria la mateixa, ja que el contingut de caire més conceptual (aprendre a programar per competències) fa que els docents interpretin de forma molt diversa el grau i significat de la seva aplicació a l'aula.

Un altre factor important a tenir en compte són les expectatives que té el mateix formador envers les necessitats que han motivat la demanda de formació i els interessos individuals que tenen els docents participants. El procés assessor ha de clarificar determinats conceptes per poder contrastar-los amb les creences i les representacions del professorat que fonamenten les seves pràctiques actuals (Iranzo, 2012).

En l'acció formativa A1 la formadora no té cap dificultat a l'hora de dissenyar la seva proposta metodològica, perquè hi ha coincidència entre la seva percepció de la motivació de la demanda i la dels docents participants. En canvi, en les accions formatives A2 i A3 els formadors han de forçar un consens previ a causa de la diversitat d'interessos que emanen de la demanda de formació.

És molt important que el responsable del Pla de Formació del centre i el formador reconstrueixin junts un mateix discurs pel que fa a la definició dels objectius de les accions formatives, ja que això afavoreix la percepció per part dels docents d'una coherència en el seu desenvolupament. Això facilita el seu compromís en la realització de les tasques encomanades pel formador que es realitzen en les sessions de treball en equip o a l'aula, i facilita el seu seguiment per part del responsable del Pla.

Aquesta complicitat en el discurs es dona en els casos A1 i A3, però no del tot en l'acció formativa A2, ja que experiències formatives anteriors amb el mateix formador propicien una manca d'expectatives positives del director cap a la seva figura.

L'organització de la proposta formativa que realitzen el formador, el responsable de la formació i els participants, juntament amb el recursos que es mobilitzen, tenen una importància cabdal en la influència que exerceix la formació ens els docents, ja que aquests han de conèixer perfectament el pla formatiu, tenir informació suficient de com s'ha de desenvolupar la seva activitat professional i fer un diagnòstic de la situació que aporti al formador la visió de l'entorn del seu lloc de treball (Pineda, 2006).

Aquesta proposta neix condicionada, en els casos de les accions formatives A1 i A2, pels diferents interessos dels docents participants, per la disponibilitat de temps dels formadors i per les necessitats organitzatives i horàries del centre, i aquesta situació dificulta el seguiment per part del formador de la realització de les tasques encomanades, ja que segons les dades analitzades, l'organització de la formació no contempla la suficient flexibilitat dels espais i els temps, aspecte molt important de

cara al seu èxit i eficàcia. En l'acció formativa A3, el consens entre tots els agents implicats facilita el compliment del pla establert, però el nivell d'exigència que mostren el formador i el responsable de la formació del centre, pel que fa als terminis de realització de les tasques encomanades, ha ocasionat la resistència d'un grup de docents que mostren el seu desacord durant tot el procés formatiu, manifestant que el formador té una visió de la realitat de la tasca docent molt allunyada de la realitat. Més enllà d'aquest fet, que hauria de provocar l'atenció per part del formador, una de les variants més importants a l'hora de verificar la influència que la formació té en les pràctiques dels docents és el desajust entre les tasques que han de fer els professors i les condicions i suports que reben per exercir-los (Marchesi, 2007).

Un aspecte a destacar és la concepció que té el formador sobre com aprenen els docents que participen en les accions formatives. Ha de proposar unes tasques basades en continguts susceptibles de desenvolupar la capacitat d'anticipar i innovar (Iranzo, 2002). Per això s'han de dissenyar activitats que fomentin el treball conjunt, ja que així creen una interdependència més forta, una responsabilitat compartida, un compromís i perfeccionament col·lectiu i una major predisposició a participar en les tasques de revisió i crítica.

La proposta de treball per realitzar les activitats encomanades pels formadors en les accions formatives A1, A2 i A3 s'ha basat en el treball cooperatiu realitzat en els equips de cicle, i ha permès que els docents poguessin conversar sobre el sentit del canvi i la innovació. Aquesta modalitat d'agrupament del professorat, però, té alguns inconvenients quant a l'eficàcia de les reunions: per una part, la coincidència de docents amb interessos professionals molt propers ocasiona que la immediatesa de la feina del dia a dia impliqui afrontar-la en els espais temporals destinats a la formació i, per l'altra, la influència dels docents que mostren resistència al canvi és molt més efectiva quan es dona en grups on la confiança i les afinitats permeten visualitzar certs lideratges negatius. En aquest sentit s'ha de destacar la proposta del formador de l'acció formativa A3, de realitzar la meitat de les sessions de treball en equip amb mestres de tots els cicles (intercicle), ja que d'entrada no es donen aquestes dues circumstàncies.

Un aspecte a tenir en compte, que fa referència a les tasques a desenvolupar en les sessions de formació no presencial i de treball en equip, és la importància que la seva realització impliqui un aprenentatge cooperatiu en la solució de problemes. Això es fonamenta en el fet que l'aprenentatge d'habilitats es garanteix a partir de l'intercanvi personal a través de la interacció amb els altres i amb el formador (Iranzo, 2002).

L'aprenentatge dels docents esdevé d'una forma dinàmica quan les oportunitats sorgeixen de la realització de les tasques professionals diàries, i cada vegada es dóna més importància a l'aprenentatge informal i social en el lloc de treball (Gairín, 2012).

De forma més general, arribem a la conclusió que per tal que la formació tingui una incidència més directa en les pràctiques que els docents realitzen a les aules, aquests han de tenir un paper protagonista en el procés de disseny i execució de les accions formatives. Els agents participants, formador, responsable i docents han d'establir quins són els objectius a assolir, quina serà l'organització dels recursos i quines activitats es realitzaran, en un marc de col·laboració conjunta que faci que els docents sentin que hi tenen un rol actiu que els faci sentir part inherent del procés. Cal, doncs, l'elaboració d'un discurs amb una proposta d'activitats que tinguin un component d'ajust a la realitat pel que fa a les possibilitats de dur-les a terme. També ha d'afavorir la creació, per part de tots els agents, d'expectatives d'èxit envers l'aprenentatge dels continguts de la formació i en l'assoliment dels objectius.

La percepció que tenen dels docents sobre la influència que ha suposat la formació en les seves pràctiques a l'aula s'esdevé en funció de l'acostament de les tasques proposades a la seva realitat docent diària. Els docents de l'acció formativa A3 entenen aquesta influència, ja que l'elaboració i posada en pràctica d'un protocol d'escriptura és una tasca que troben molt propera a la seva pràctica a l'aula. També la perceben els docents que han participat en l'acció formativa A1, ja que se senten participants de l'elaboració del Projecte de Mediació malgrat que han delegat la seva aplicació en un docent específic. Però en el cas de l'acció formativa A2, els docents no consideren que la formació els hagi influenciat, ja que no han compartit el discurs del formador i han trobat que les activitats proposades partien d'una realitat molt allunyada de les aules.

Per últim, hem de fer referència a la importància que aquest procés d'interacció conjunta entre tots els agents participants ha de portar a l'assumpció d'un compromís mutu de posar en pràctica els protocols d'actuació que s'acordin en el procés formatiu, eixamplant aquesta responsabilitat als docents que hi mostrin certa resistència apel·lant a l'objectiu comú de la millora dels aprenentatges dels alumnes.

Objectiu: Analitzar els factors que afavoreixen o obstaculitzen la transferència de la formació permanent a la pràctica educativa dels docents a l'aula.

Presentem les conclusions sobre els factors que poden influir en la transferència de la formació permanent a la pràctica a l'aula per part dels docents, agafant com a

referent la classificació de Garavaglia (1998) i de Gairín (2010), exposant primer els que fan referència a l'entorn de treball del participant, després les que fan referència al disseny de l'acció formativa i, per últim, les referents al mateix participant, destacant per una part els factors facilitadors i per l'altra, els obstaculitzadors.

En el procés de transferència també intervé el concepte de l'aprenentatge informal, ja que, com s'exposa a Gairín (2012), en el lloc de treball s'aprèn a través de l'experiència amb interacció amb altres persones, i això fa que aprenentatge i treball estiguin plenament relacionats. Per tant, si partim de la idea que el context de treball és l'element clau per determinar què i com s'aprèn, la transferència de l'aprenentatge formal estarà entrelligada amb l'aprenentatge informal i els factors que intervenen per facilitar-lo o bé per obstaculitzar-lo seran molt semblants.

— **Entorn de treball**

En aquest apartat destaquem com a factors facilitadors:

- Els recursos i les oportunitats de què disposen els docents per transferir els aprenentatges assolits.
- El lideratge que exerceix el responsable del Pla de Formació.

La visió dels docents sobre els recursos que tenen a la seva disposició per aplicar els aprenentatges apresos en la formació influeix en la seva motivació a l'hora de transferir-los a les aules (Ballesteros i Saa, 2010). Per tant, el paper que desenvolupa el responsable del Pla de Formació adquireix un significat clau pel que fa a la mobilització dels recursos organitzatius més adequats per generar oportunitats que facilitin la transferència de la formació.

La creació del Servei de Mediació, en el cas de l'acció formativa A1, és una oportunitat generada per l'entorn, com diria Noe (1996), que té una incidència directa en el fet de poder transferir a la pràctica els aprenentatges assolits pels docents sobre competències socials. També podem parlar d'aquest tipus d'oportunitat en el cas de l'acció formativa A3, si ens referim a l'acord pres per part del Claustre de professors, sobre la creació d'uns protocols d'escriptura a partir dels models treballats a la formació i el lideratge exercit per la cap d'Estudis en el procés de seguiment i d'anàlisi de la seva aplicació per part dels docents.

Creiem que és molt important que en la cultura del centre s'instal·li la necessitat de transferir els aprenentatges assolits en la formació fent constar en el Pla de Formació el lideratge que ha d'exercir el seu responsable, recordant als docents les finalitats dels

processos de formació i creant un *feedback* positiu en la comunicació entre els seus equips de treball (Llorens i Grau, 2004).

En aquesta línia hem de destacar el lideratge assignat a la cap d'Estudis, en l'acció formativa A3, pel que fa al seguiment de l'aplicació a les aules dels protocols d'escriptura elaborats durant la formació, recollint evidències i establint reunions de reflexió i valoració de la seva aplicació com a indicadors en el procés d'avaluació interna del centre.

Com a factors obstaculitzadors assenyalem:

- La resistència d'alguns docents als processos de canvi.
- La manca de suport del formador al procés de transferència.
- La mobilitat del professorat en els centres educatius.

La complicitat que s'estableix entre els equips de treball a l'hora de dissenyar processos d'aplicabilitat dels aprenentatges assolits en la formació és un element facilitador de la transferència, però de la mateixa manera l'existència de grups que són resistents als processos de canvi poden dificultar-ne la seva realització.

En el cas de l'acció formativa A3, hem constatat que hi ha un petit grup de docents dels diferents cicles de Primària que tenen entre 40 i 55 anys i que podem situar en un cicle vital que, segons Fernández Cruz (2006), es caracteritza, tot i tenir un nivell alt d'experiència, per mostrar una certa resistència a tot el que significa introduir modificacions en les formes d'ensenyança a les aules, amb la justificació que el nivell de feina diària és tan alt que els impedeix posar-se al dia a nivell professional.

Hi ha coincidència en tots els agents que han participat en les tres accions formatives que un factor que influeix en la transferència de la formació és el suport que pot donar el formador al participant en el mateix lloc de treball en el procés de transferència dels continguts apresos, tal com diuen Broad i Newstrom (1992), recollint evidències de la seva pràctica i ajustant els continguts treballats als imprevistos sorgits

El Departament d'Ensenyament no preveu en cap cas que el formador doni aquest suport als processos de transferència de la formació ni al seu manteniment, i fa recaure aquesta responsabilitat en els equips directius dels centres escolars (Pla Marc de Formació 2005-2010) indicant que s'ha de propiciar un procés reflexiu que permeti al professorat valorar quina incidència ha tingut la formació realitzada en el centre i comprovar si s'ha produït una transferència efectiva dels aprenentatges assolits durant el procés formatiu.

La posició del director del centre 1 de no assumir aquesta responsabilitat i no liderar el procés de reflexió, inhibint-se del que fan els docents a les aules i fer-los els únics responsables de la possibilitat de transferir o no els aprenentatges apresos, significa un clar obstacle per als processos de transferència, com passa en el cas de l'acció formativa A2.

La responsable del Pla de Formació del centre 2 realitza, a principi de cada curs escolar, una sèrie de reunions amb els docents nouvinguts al centre per tal de fer el traspàs d'informació referent als acords presos pels equips de cycle sobre tot el que fa referència a l'aplicació a les aules dels aprenentatges assolits en l'acció formativa A3, per tal de garantir la seva transferibilitat. Aquesta situació es dona per l'alta mobilitat de professorat que hi ha als centres educatius i que, tot i aplicar mesures com aquesta, és considerat una dificultat en els processos de transferència de la formació.

– ***Disseny de l'acció formativa***

Destaquem com a factors facilitadors els següents:

- El lideratge exercit pel formador.
- La tipologia d'activitats realitzades durant l'acció formativa.

L'actitud mostrada pel formador en el procés de disseny de l'acció formativa és un dels factors que pot afavorir o no la transferència de la formació, ja que el rol que adopti durant el desenvolupament de l'acció formativa tindrà una influència significativa en una direcció o l'altra.

Les expectatives que té el formador envers l'assoliment dels objectius de la proposta formativa per part dels docents participants, a partir del coneixement molt ampli del context on es realitza l'acció formativa i de saber quins són els interessos professionals i personals dels participants, li han de permetre ajustar la seva intervenció en funció de la maduresa i el protagonisme assumits, tant pels docents com per la institució (Iranzo, 2012). L'estil personal del formador definirà les possibilitats de trobar espais de coincidència que estableixin vincles amb els docents participants per tal d'afavorir processos de relació i comunicació prou fluids.

Aquesta situació l'hem constatat en el cas dels formador de l'acció formativa A1, ja que a partir dels interessos dels docents i de la necessitat expressada pel centre estableix un nivell de complicitat amb els agents participants envers l'assoliment dels objectius de la formació. En el cas de l'acció formativa A3, el formador parteix de la creença que, en general, la formació inicial dels docents és molt deficitària i, per tant,

més que compartir-hi el discurs, marca una línia d'actuació com a "expert", en complicitat amb el responsable de la formació del centre, que és la que els ha de portar a assolir els objectius de la formació i a modificar les seves pràctiques a l'aula.

En el procés de disseny de l'acció formativa, proposar unes tasques a realitzar que siguin properes a les situacions que es donen en el lloc de treball i plantejar la resolució de situacions similars a les que es plantegen els professors en la seva activitat diària afavoreix els processos de transferència a l'aula. Aquesta situació l'observem clarament en el disseny de les accions formatives A1 i A3, ja que la proposta formativa parteix de situacions d'ensenyament-aprenentatge que ja s'estan produint en els centres, l'elaboració del Projecte de Mediació a partir de desenvolupament del Projecte de Convivència del centre en el cas 1 i l'elaboració d'un protocol per treballar l'expressió escrita a partir de les pràctiques que es realitzen a les aules en el cas 3.

Assenyalem com a factors obstaculitzadors els següents:

- Les expectatives dels formadors sobre l'aprenentatge dels docents.
- La definició d'uns objectius allunyats de la realitat a les aules.

La creença dels formadors sobre la poca influència que pot tenir la formació permanent en el canvi de les pràctiques professionals fa que les seves expectatives siguin baixes, i això pot influir a l'hora de la seva intervenció en l'acció formativa ajustant la seva proposta a resoldre situacions de caire més formal, i no a incidir en les creences professionals dels docents.

Segons la informació analitzada podem afirmar que el formador de l'acció formativa A2 no estableix "lligams de complicitat" amb els docents que permetin compartir un mateix discurs sobre la finalitat de l'acció formativa, ja que hem constatat que la decisió del formador de proposar l'elaboració de la unitat de programació "Visc a Reus" en format competencial ha generat un nivell de motivació més baix entre els docents participants a causa de la creença que els objectius a assolir en la formació estaven allunyats de la seva pràctica a les aules i, per tant, aquesta manca de vinculació pot dificultar que els aprenentatges assolits pels docents siguin transferits a les aules.

– **Participants**

Els factors facilitadors que destaquem són:

- La motivació dels docents participants.
- La vinculació de la transferència de la formació a la millora dels aprenentatges des alumnes.

El component motivacional dels docents participants en les accions formatives és un factor determinant a l'hora de facilitar la transferència de la formació. Els estímuls que el responsable del Pla de Formació fa arribar als docents en aspectes com l'obligatorietat d'assistir-hi o no, el que significa per a la millora de la institució i per al seu desenvolupament professional poden ser elements que augmentin la motivació dels docents a l'hora d'inscriure's a la formació.

La fidelitat dels docents pel que fa a l'assistència a les sessions de formació és un element que es pot relacionar amb la motivació amb què afronten la formació, i aquest fet queda palès en el cas de l'acció formativa A3, ja que, tot i que la seva organització inclou algunes sessions de formació més enllà de la jornada escolar, s'ha mantingut el nivell d'assistència durant tot el procés.

El convenciment que l'aplicació dels aprenentatges assolits en la formació tindrà influència en la millora dels resultats dels alumnes és un dels factors que més faciliten la transferència, i, en els casos de les accions formatives A1 i A3, podem parlar de l'existència, per part dels docents participants, d'una creença compartida en la capacitat que tenen per poder aplicar el que han après durant la formació a la seva pràctica a l'aula.

Destaquem els següents com a factors obstaculitzadors:

- Condicionar la demanda de formació als interessos dels docents.
- La insuficiència d'incentius cap als docents participants.

Quan la demanda de formació ve condicionada per la seva realització dins de l'horari de permanència del professorat al centre, implica l'obligació que hi participin tots els docents del Claustre independentment de la seva motivació i predisposició, i això pot propiciar que hi hagi docents que hi assisteixen com a espectadors, però que no mostrin el grau d'implicació i convenciment sobre la necessitat de la formació, i per tant que es mostrin reticents sobre la seva transferència a l'aula. En el centre 1 aquesta condició, conjuntament amb la disposició horària dels formadors, ha dificultat l'alternança de les sessions de formació presencials amb el formador i les de treball en equip dels docents, amb la conseqüent manca de seguiment per part del formador

de les tasques encomanades, la qual cosa dificulta la seva aplicació diferida a les aules.

La motivació va molt lligada al grau d'incentivació que els docents poden percebre sobre el seu desenvolupament professional des de la vessant intrínseca, la necessitat d'alterar el seu coneixement, les seves creences i pràctiques professionals cap a un propòsit articulat que doni resposta a les necessitats de la comunitat educativa (Marcelo 1995) i des de la vessant extrínseca, els beneficis que els pot aportar aquest procés de canvi quant al desenvolupament de la seva carrera professional.

Els docents que han participat en les accions formatives A2 i A3 manifesten que l'esforç i la dedicació que comporta la transferència a les aules del que s'ha après a la formació no es veu compensada per la política desplegada pel Departament d'Ensenyament i, això també té una influència negativa en la seva motivació. Parlar de compensacions implica destacar el rol a desenvolupar pels directors dels centres i que la LEC els atribueix, encara que no s'ha desenvolupat, en referència a la possibilitat d'establir incentius per una major dedicació, innovació i recerca del personal docent.

Objectiu: Identificar quins protocols d'avaluació estableix el centre per determinar la transferència de la formació permanent.

La nostra experiència professional fa que considerem l'evidència que en els centres educatius no hi ha instaurada, a nivell organitzatiu, una "cultura de l'avaluació" prou definida que indiqui quina és l'eficàcia dels processos que s'hi desenvolupen. Si aquesta opinió la traslladem als processos d'avaluació de la transferència de la formació permanent del professorat, trobem a faltar canvis en l'organització del seu lloc de treball i en la gestió del seu desenvolupament en els centres educatius (Reynolds, Hopkins i altres, 1997), que facilitin transferir les destreses adquirides en la formació a la seva pràctica a l'aula, ja que el sol fet de participar en les accions formatives no és suficient.

Aquesta situació contrasta amb les instruccions que el Departament d'Ensenyament dóna als equips directius sobre la conveniència d'incloure, en el Pla de Formació de centre, protocols d'avaluació de la influència dels coneixements, habilitats i actituds apresos en la formació, en les tasques d'ensenyança que els docents realitzen a les aules, per tal de garantir la transferència de la formació al lloc de treball.

En el Centre 1, on s'han desenvolupat les accions formatives A1 i A2, tenen definit, en el seu Pla de Formació, que s'ha de realitzar una valoració de l'aplicació de les accions formatives i de la seva incidència en els resultats d'aprenentatge dels alumnes, d'acord amb els indicadors d'avaluació del desenvolupament del Pla Estratègic de Millora en què està immers, però hem pogut constatar que el director, que és el responsable del Pla de Formació, tot i ser conscient de la necessitat d'aplicar aquest protocol, no ha pres la decisió de posar-lo en marxa, en part perquè l'avaluació de la transferència no és una prioritat de la seva gestió i, en part, perquè des de l'Administració educativa no se li exigeix, malgrat que el Pla Marc de Formació (2005-2010) estableix que els Serveis Educatius han d'iniciar processos d'avaluació de l'efectivitat de la formació amb la finalitat de mesurar la seva incidència com a mecanisme de millora i de canvi dels centres. Per tant, ens trobem davant la manca d'un lideratge que és clau en aquests processos d'avaluació, però que, en el cas de l'acció formativa A1, queda pal·liat, en part, per la delegació de funcions que el director fa en el coordinador del Servei de Mediació que valora llur funcionament a través d'un informe que presenta al Consell Escolar del centre en la memòria de les activitats del curs.

En el Centre 2 hem observat que no hi ha establert cap protocol d'avaluació de la transferència, però sí que el responsable del Pla de Formació programa una sèrie de reunions amb els docents per valorar de forma conjunta el desenvolupament de l'acció formativa i l'aplicació dels aprenentatges assolits a la pràctica a les aules i els facilita un qüestionari per tal que facin una valoració individual. Els resultats obtinguts serveixen per a redactar un informe que, tal com passa en el Centre 1, s'inclou en la memòria en l'apartat d'avaluació de les activitats del curs.

Aquesta situació posa de manifest que els processos d'avaluació de la transferència en els dos centres no es contempen a nivell institucional i que depenen exclusivament de la voluntat i de la professionalitat del responsable del Pla de Formació, que pot desenvolupar una sèrie d'accions per recollir evidències de la transferència de la formació.

La visió dels docents sobre l'avaluació de la transferència té connotacions diferents en les tres accions formatives que hem analitzat. En el cas de l'acció formativa A1, els docents participants perceben que els continguts treballats a la formació s'estan transferint per l'evidència de l'elaboració del projecte de Mediació i pel fet que el Servei de Mediació porta funcionant amb plena normalitat durant dos cursos escolars. Creuen que, tal com diuen Baldwin i Ford, (1988), s'està donant la generalització dels aprenentatges al lloc de treball i el seu manteniment en el temps. Pel que fa a l'avaluació de l'impacte, partint de la idea que una aplicació immediata del que

s'aprèn no sempre és possible i que es necessita un cert temps per a l'anàlisi després de finalitzar una acció formativa (Gairín, 2010), les úniques evidències sobre si l'aplicació d'aquest servei ha tingut influència en el comportament dels alumnes són la percepció dels docents sobre la disminució de la conflictivitat entre els alumnes.

Els docents que han participat en l'acció formativa A2, malgrat posar de manifest que el treball sobre la programació per competències desenvolupat en l'acció formativa no té una incidència en el canvi de la seva metodologia a l'aula, justifiquen el fet de modificar els ítems que donen informació sobre el procés d'avaluació dels alumnes a les seves famílies, com una reflexió prèvia que els portarà, a més llarg termini, a modificar les programacions d'aula, procés que implica la transferència del que s'ha treballat a la formació i que s'ha d'avaluar com qualsevol altra activitat del curs.

Aquesta situació d'incoherència de modificar els informes sense haver modificat les programacions ni plantejar un procés d'avaluació dels alumnes més competencial, fa que tinguem l'evidència que els docents són conscients de la necessitat de justificar la "inversió" feta assistint a la formació, donant resposta a una necessitat percebuda, però no expressada, de millorar els processos d'informació de l'avaluació dels alumnes.

Hem de fer constar, però, que els docents participants del cicle d'educació infantil que han participat en l'acció formativa A2, motivats pel que havien après durant el desenvolupament de la formació, han decidit que, a part de modificar els ítems dels informes d'avaluació, revisaran les activitats proposades als alumnes a partir d'uns nous indicadors que els aportin informació sobre l'assoliment de les seves capacitats.

En el cas de l'acció formativa A3, l'opinió que tenen els docents participants és que la transferència es realitza aplicant els protocols d'escriptura que es van elaborar en la formació i que es van acordar pel Claustre. La seva avaluació i seguiment es realitza en les sessions de treball dels equips de cicle que coordina la cap d'Estudis com a responsable del Pla de Formació del centre. Però per saber fins a quin punt els destinataris del programa han canviat les seves pràctiques i si els canvis són producte dels resultats o d'altres variables és necessari, tal com diuen Tejada i altres (2007b), recollir evidències sobre les metes aconseguides, previstes i no previstes, sobre els canvis que es produeixen en els coneixements, les destreses i les actituds, sobre la satisfacció i les expectatives i el grau de motivació dels participants.

En aquest cas, les evidències que recull la cap d'Estudis són les mostres dels treballs dels alumnes facilitades pels docents després d'aplicar el protocol d'escriptura, però mai entra a les aules per realitzar una observació de com es desenvolupa el procés. Això entra en clara contradicció amb el disseny de l'acció formativa, que implicava

que un docent entrés a l'aula del seu company per observar la pràctica per poder fer després la seva valoració conjunta.

Un altre aspecte a considerar és el rol que desenvolupa el formador en els processos d'avaluació, en general, i en el de l'avaluació de la transferència en particular. Si situem la seva tasca avaluadora dins dels models d'avaluació de la formació de Kirkpatrick, i Kirkpatrick (1999) i Tejada i altres (2007b), atenent el moment i la seva finalitat, trobem que en les accions formatives A1, A2 i A3 els formadors han intervingut en la fase inicial realitzant de forma parcial l'avaluació de la reacció o diagnòstica, ja que no han participat en l'estudi de necessitats, però sí que han presentat la proposta formativa als docents participants per tal d'ajustar-la als objectius previstos i a les seves expectatives.

Pel que fa a l'avaluació contínua, l'organització de les accions formatives A1 i A3 ha permès al formador realitzar l'avaluació dels aprenentatges, ja que el fet d'intercalar les sessions presencials amb les del treball en equip ha facilitat que pogués tenir evidències de com es desenvolupava el procés d'aprenentatge dels docents participants. En canvi, la proposta organitzativa de l'acció formativa A2, imposada pel centre i que situa les sessions presencials al principi i les treball en equip totes seguides al final, no ha facilitat al formador aquesta possibilitat

L'avaluació final es dóna en les tres accions formatives, ja que els formadors han pogut realitzar-la recollint les evidències del producte final per poder presentar-les a l'Administració educativa, mentre que els docents valoren les accions formatives a través d'una enquesta de satisfacció.

Els formadors, però, no han pogut liderar en cap cas l'avaluació diferida, ja que l'encàrrec de formació que reben no contempla la seva presència al centre una vegada s'ha acabat el procés formatiu per poder realitzar el seguiment i l'avaluació de la conducta (transferència a l'aula dels continguts apresos en la formació) ni del seu impacte, a més llarg termini, en els resultats d'aprenentatge dels alumnes. Aquest procés queda en mans dels centres, que, a través de la figura del responsable del Pla de Formació, juntament amb els docents participants, hauran de responsabilitzar-se d'establir protocols de seguiment i avaluació de la transferència. Aquesta situació, com hem vist anteriorment, no s'ha donat de manera explícita en cap dels dos centres on s'han realitzat les accions formatives analitzades.

Creiem que aquesta mancança fa que els docents no puguin apropiar-se de les activitats de formació que han realitzat, ja que si el centre com a organització no promou la seva avaluació, no seran tan valorades pels seus participants (Marcelo,

1995). L'única sortida, tal com diu Irazo (2009), és que l'impacte es vagi donant durant el desenvolupament de l'acció formativa.

Tot el que hem exposat fa que arribem a poder afirmar que els centres educatius han d'establir protocols d'avaluació de la formació dissenyats pels agents que participen en les accions formatives, especialment en un moment on els recursos facilitats per l'Administració educativa són escassos i quan sembla que el model de formació permanent que es va implantant parteix del potencial dels recursos humans del mateix centre, a través del disseny d'uns itineraris formatius que donen resposta a les necessitats detectades pels mateixos docents en el marc del Projecte Educatiu.

Nosaltres creiem que les institucions educatives no faciliten l'emergència del seu potencial intangible, ja que no hi ha establerts protocols d'avaluació i d'incentivació suficients perquè els equips docents desenvolupin processos de formació interna que puguin ser planificats, executats i avaluats pels mateixos participants. Per això és necessari que els equips directius liderin aquests processos amb el suport del Claustre de professors a partir d'un plantejament organitzatiu que faciliti la creació d'espais de reflexió i valoració sobre la pràctica educativa i la gestió de propostes de formació, desenvolupant un procés sistèmic perquè aquesta sigui més eficaç (Fullan, 2002b).

Per poder verificar si la formació té una incidència en la manera d'actuar dels docents a les aules i en l'organització del centre, cal que els protocols que s'estableixin permetin recollir evidències dels canvis que es donen en la metodologia aplicada a les aules per part dels docents i en les estructures organitzatives del centre. Per tant, la recollida d'evidències de les activitats realitzades i l'anàlisi i l'observació entre iguals dins de l'aula han de ser, entre altres, elements fonamentals que facilitin l'avaluació de la transferència per part dels equips de docents. Llorens i Grau (2004) presenten la triangulació de la informació a partir de diferents agents, de diferents instruments de recollida d'evidències i de diferents moments, com una tècnica que aporta objectivitat i contrast a la valoració dels resultats obtinguts.

També s'ha d'incloure en aquest protocol d'avaluació un sistema de control del manteniment de la transferència que asseguri l'aplicabilitat dels aprenentatges assolits durant el desenvolupament de la formació, a través d'una sèrie d'activitats de seguiment que permetin observar quines respostes donen dels participants immediatament després de finalitzar el programa, quines a mitjà termini i quines a més llarg termini (Garavaglia, 1988).

Per últim, volem incidir en la necessitat que, independentment de tenir definit un protocol d'avaluació de la transferència en el Pla de Formació de centre, l'equip directiu vetlli per la creació i manteniment d'una cultura i un clima de treball que porti

els docents a tenir una actitud positiva envers el canvi i que es motivin davant la necessitat d'analitzar i replantejar la tasca a l'aula de manera que es vegin canvis en l'assoliment de l'aprenentatge escolar dels alumnes.

Aquesta motivació també ha d'anar acompanyada d'un cert reconeixement del docent pel fet d'haver canviat la seva conducta en el lloc de treball (Kirkpatrick, 1999), recollit en la definició de la carrera professional del docent. La Llei d'Educació de Catalunya (LEC) la contempla, però ara per ara no ha estat desenvolupada.

9. CONSIDERACIONS

En aquest apartat presentem unes consideracions adreçades als diferents agents implicats en la gestió dels processos de formació i la seva transferència, amb la intenció d'indicar una proposta de millora. L'ordre establert en l'enumeració dels agents respon a la importància que considerem que tenen en els processos de transferència de la formació a la pràctica a l'aula, deixant l'Administració educativa per al final, donat que en el nostre estudi no l'hem inclòs de forma directa en el treball de camp.

9.1. A l'equip directiu

Els equips directius han d'intervenir en la configuració de la cultura del centre, facilitant espais de trobada entre els docents, que permetin reflexionar sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge que es donen a les aules amb la finalitat de definir conjuntament el sentit del canvi. Això implica trencar amb les dinàmiques que imposa la immediatesa de la tasca docent i elevar la mirada cap a processos de millora a partir de les necessitats que es generin amb l'anàlisi del que passa dins la institució escolar, a nivell general, i a les aules a nivell més particular.

Aquest plantejament porta a entendre la dedicació horària del professorat als centres (37,5 h. setmanals) des d'un punt de vista més integral i no tan parcel·lada com s'entén ara (25 h. de docència amb alumnes, 5 h. de permanència al centre i 7,5 h. de tasques complementàries), per disposar de suficient flexibilitat a l'hora de trobar moments i espais on els docents puguin afrontar amb garanties el nivell de reflexió requerit per iniciar processos de canvi.

Situats en el procés d'elaboració del pla de formació del centre, i en concret en la fase de detecció de necessitats formatives, l'equip directiu ha de fomentar un clima, dins de l'organització de la institució, on els docents se sentin participants de la presa de decisions, i això passa per trobar un cert equilibri entre el que es percep com a necessitat de millora a nivell institucional, moltes vegades sota la pressió de l'Administració educativa, i el que perceben els docents com a necessitat de millora a nivell personal i professional.

Dins d'un model de cultura participativa, l'equip directiu ha de promoure que tots els agents que intervenen en el desenvolupament de les accions formatives tinguin un paper important en el seu disseny i amb la definició de quins han de ser els objectius a assolir al finalitzar la formació. Aquesta "complicitat" ha de permetre planificar la formació minimitzant els condicionants previs que puguin fer disminuir la seva eficàcia

(estructuració horària, canals de comunicació entre el formador i els participants, estructura dels grups de treball en equip...).

També és important que els docents tinguin l'oportunitat d'aplicar a les aules els coneixements adquirits durant la formació, i aquí torna a ser clau el paper a desenvolupar per l'equip directiu a l'hora de planificar situacions educatives que ho permetin, així com el seu seguiment per valorar-ne la seva viabilitat.

La figura del responsable del pla de formació de centre, que acostuma a ser un membre de l'equip directiu, ha d'exercir un lideratge que vagi més enllà d'encapçalar la gestió de la formació permanent del professorat del centre i de tenir una participació activa en la concreció de la demanda davant dels Serveis educatius. La seva responsabilitat ha d'implicar la coordinació del treball dels equips de docents a l'hora de realitzar les tasques encomanades pel formador, el seguiment dels acords presos sobre l'aplicació al centre i a les aules dels aprenentatges assolits en la formació, i sobretot responsabilitzar-se d'un aspecte que no és freqüent en els centres educatius, com és l'establiment de processos d'avaluació de la formació, i en concret de la seva transferència una vegada s'ha acabat i de forma més diferida, del seu impacte en la millora de la institució i en els resultats d'aprenentatge dels alumnes.

Volem destacar també el paper que ha de tenir l'equip directiu en la inclusió de l'avaluació en la cultura del centre, entesa aquesta com un procés de rendició de comptes de tota l'activitat que s'hi desenvolupa. En el cas de la formació permanent del professorat, significaria valorar, a curt termini, la influència que ha tingut la seva realització en el canvi de conducta dels docents, i per tant, en la millora de la seva proposta metodològica a les aules i a més llarg termini la influència que ha tingut en els processos de millora i canvi de la institució i dels resultats d'aprenentatge dels alumnes.

Per últim, creiem que és molt important que l'equip directiu sigui capaç de mostrar una certa sensibilitat per donar suport, humà i material, als docents que tenen talent i, el que és més important, que el posen a disposició de l'organització implicant-se en els seus projectes i ajudant a millorar la qualitat educativa del centre.

9.2. Al formador

La presència del formador en els processos de formació permanent del professorat s'hauria de visualitzar abans de la realització de la demanda que fan els centres als Serveis educatius, ja que és molt important que participi en els processos de detecció de necessitats, conjuntament amb els docents del centre, per poder tenir informació clara del context on es genera i dels seus interessos col·lectius i personals. Això

permetria ajustar la concreció de la proposta a les necessitats reals de formació expressades, i pactar amb els docents un disseny de l'acció formativa que generés unes expectatives que facilitessin la seva motivació durant tot el procés i que minimitzessin el risc de deserció. Si aquesta situació no es dona, el formador hauria de partir d'una hipòtesi i reconstruir la realitat (Iranzo, 2012).

El disseny de l'acció formativa ha de permetre la intervenció del formador durant tot el procés, per tant hi ha d'haver l'exigència de l'alternança en la realització de les sessions presencials amb el formador amb les sessions de treball en equip per poder facilitar que aquest pugui establir un *feedback* amb els docents participants sobre les tasques encomanades a realitzar a les aules.

La responsabilitat del formador no s'hauria d'acabar amb la recollida d'evidències de les tasques realitzades pels docents durant el desenvolupament de l'acció formativa en finalitzar la formació, sinó que hauria d'anar més enllà, i donar suport al professorat participant en els processos de manteniment i avaluació de la transferència a les aules dels aprenentatges assolits.

Aquest nivell de presència i participació del formador que demanem i que, ara per ara, no es dona en la realització dels processos de formació permanent en els centres educatius, pot esdevenir factible en la nova modalitat de formació interna de centre (FIC) que impulsa el Departament d'Ensenyament i que comporta que la figura del formador sorgeixi de la mateixa institució a partir del potencial formatiu dels docents que la integren, sempre que l'organització del centre ho faciliti.

Per últim, volem fer referència a les expectatives que tot formador ha de tenir envers les possibilitats d'aprenentatge dels docents que participaran en les accions formatives, i això implica, per una part, tenir un ple coneixement de com es dona l'aprenentatge en els adults i en concret en els docents, i per l'altra, situar-se com un aprenent més dins del procés, participant en la construcció d'unes noves maneres de fer a partir de la reflexió sobre les que ja realitzen els docents del centre i deixant de banda el rol "d'expert" que proposa unes maneres de fer determinades, però sense l'expectativa que allò tindrà influència en la conducta dels receptors.

9.3. Als docents

Els docents han de fer un pas endavant cap a la professionalització en el sentit més ampli de la paraula. Han d'entendre aquest concepte com un procés de constant formació i millora en les diferents etapes de la vida professional i, per tant, han d'evolucionar a nivell personal i en coneixements de la tasca que estan

desenvolupant. No n'hi ha prou que això sigui una acció fruit d'una decisió personal: han d'agafar aquest compromís de forma col·lectiva, ja que la millora del centre passa per desenvolupar les tasques de forma cooperativa i fruit del treball en equip, perquè avui en dia no hi ha altra manera de poder garantir l'èxit.

El professorat s'ha de sentir present en totes les fases del procés d'execució del Pla de Formació del centre, i per això és imperativa la seva participació en la fase de detecció de necessitats i la posterior presa de decisions, en la concreció del disseny, en el desenvolupament de les accions formatives i en els processos d'avaluació de la transferència de la formació. Per tal que això sigui així, a part d'unes condicions organitzatives que ho facilitin, els docents han de desenvolupar un sentit de pertinença a la institució vinculant els processos de canvi i millora al seu desenvolupament professional.

Aquest no és un procés fàcil, ja que en un Claustre de professors conviuen persones amb una experiència docent molt diversa i que tenen diferents interessos personals i professionals, i aconseguir que tots comparteixin un projecte comú es un repte que només es pot aconseguir si se cerquen uns objectius de millora abastables i sempre relacionats amb la pràctica educativa que ja estan desenvolupant els docents a les aules i acceptant que sempre hi haurà algun grup que exercirà un cert nivell de resistència, bàsicament motivada per la inseguretats que provoquen les situacions de canvi. És en aquesta situació quan el responsable del Pla de Formació del centre ha d'exercir el lideratge per aconseguir que, malgrat que no pugui convèncer la totalitat dels docents de la necessitat del canvi, sí que pugui apel·lar a la seva responsabilitat per acceptar els acords establerts en el conjunt del centre.

Incorporar progressivament la cultura de l'avaluació en els centres educatius, i concretament la de la transferència de la formació permanent, no hauria de significar cap dificultat afegida, ja que els docents sempre valoren més les activitats que realitzen si saben que seran avaluades, i especialment si aquesta avaluació permet millorar la seva pràctica, i per tant els aprenentatges dels alumnes. Aquest procés ha de permetre assumir la coavaluació mitjançant l'observació entre companys.

9.4. A l'Administració Educativa

L'Administració educativa ha d'assumir un rol més determinant en el procés d'avaluació de les accions formatives que es desenvolupen en els centres, ja que no és suficient recollir evidències de les activitats que s'han realitzat i tenir constància de l'assistència dels docents participants per poder valorar la seva eficàcia. L'avaluació de les accions formatives incloses en el Pla ha d'incidir en la valoració dels canvis

metodològics que s'han donat en les tasques que realitzen els docents en el centre i en les aules, com a conseqüència d'haver transferit els aprenentatges assolits durant la formació i, sobretot, en la influència que aquests canvis poden tenir en la millora dels aprenentatges dels alumnes.

Per poder fer realitat aquest procés, l'encàrrec de formació ha de contemplar que el formador pugui ampliar la seva presència en el centre, més enllà del període en què es desenvolupa l'acció formativa, per poder donar suport als docents en el procés de transferència i en el seu manteniment i per participar, conjuntament amb el responsable del Pla de Formació i els docents participants, en el seguiment i avaluació de la transferència.

L'impuls que el Departament d'Ensenyament vol donar a la modalitat de Formació Interna de Centre (FIC) ha de servir per tenir un diagnòstic molt clar de quines prioritats específiques tenen els centres i quins han de ser els processos, dins de la seva autonomia, per generar propostes de formació que realment responguin a una necessitat compartida en el seu col·lectiu de docents, i per tant, que es tinguin garanties que es donarà la transferència a l'aula.

Una altra situació important que ha d'afrontar l'Administració educativa és la de legislar sobre els preceptes de la LEC (article 105) que van en la direcció de crear una carrera professional del docent i desenvolupar-los, on la pràctica, els mèrits de formació i d'innovació i la implicació en la gestió i millora de la qualitat del centre puguin ser incentivats, reconeguts i valorats adequadament.

La concreció d'un sistema d'incentivació que motivi el professorat a participar en les propostes de formació permanent i a desenvolupar el sentit del canvi, vinculat al seu mateix desenvolupament professional, implica poder plantejar la possibilitat que l'avaluació de l'eficàcia de la formació permanent dels docents tingui incidència en la seva carrera, i que l'esforç i el compromís dels docents per millorar la seva actuació professional es vegi compensada.

Finalment, creiem que el procés d'avaluació de la transferència de la formació ha d'estar supervisat per la Inspecció educativa, adoptant el rol de figura assessora però també assumint el control de la seva realització, comptant sempre amb la col·laboració de la direcció del centre i amb la voluntat de comprovar l'eficàcia del Pla de Formació del centre.

BIBLIOGRAFIA

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE-Horsori.

Baldwin, T. T. i Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.

Ballesteros, J. L. i Saa, P. (2010). *La formación como proceso de transferencia de conocimientos: Un modelo aplicado al sector de la restauración*. Santa Cruz de Tenerife: FYDE-Caja Canarias.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos ocasionales*. Barcelona: Martínez Roca.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Barrios, CH. (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Tesis doctoral. Recuperat des de <http://hdl.handle.net/10803/8949>.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

-(2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Bosch, C. (2009). Conclusiones. *Revista GUIX. Elements d'Acció Educativa*, 354, 40-41.

Brinkerhoff, R. O. i Montesino, M. U. (1995). Partnerships for Training Transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6 (3), 263-274.

Broad, M. L. i Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of Training. Action packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Cabrera, A. (2006). *La gestión del conocimiento. Dirección de Personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XXI*. Madrid: Pearson.

Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Cascio, A. (2009). Formación y crisis. *Capital Humano*, 232, 27-28. Recuperat des de http://www.xtec.cat/web/formacio/formacio_interna.

Cassany, D., Luna, M., i Sainz, G. (1992). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

- Cheng, E.W.L. i Ho, D.C.K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel review*, 30 (1), 102-118.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Vicente, P. (1999). Evaluación de programas de formación en el desarrollo profesional del psicopedagogo. Dins Peñafiel, J. i González, C. (Ed.), *La intervención en pedagogía* (pp.27-38). Granada: Grupo editorial Universitario.
- De Miguel, M. (1988). Paradigma de la investigación educativa española. Dins Dendaluce, I. (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, 66-77. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp.91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Esteve, O., Ràfols, J. i Busquets, O. (2006). La pràctica reflexiva. *Revista GUIX. Elements d'Acció Educativa*, 323, 11-15.
- Feiman, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. Dins Houston, R. (Ed.), *Handbook of Teacher Education*. (pp.212-233). New York: Macmillan.
- Feny, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- Ferreres, V. i altres. (1997). *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ferreres, V. i González Soto, A. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuguet, J. (2010). *Transferència de la formació permanent del professorat d'Educació Infantil i Primària. Estudi de casos a Tarragona*. Memòria del master.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Philadelphia: Open University Press
- (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2002b). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M. i Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP.

Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. Dins de Gairín, J., Fernández, A., Tejada, J. i Navio, A. (Coord.) *Formación para el Empleo*. Neo 3 Comunicación, El Masnou (pp. 77-109).

Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8. Recuperat des de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdef>.

-(2012). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer/ Educac.

Garavaglia, PL. (1998). *La transferencia de la formación: ¿cómo consolidarla?* Barcelona: EPISE, Formación & Desarrollo.

Generalitat de Catalunya (1983). Llei 14/1983, del 14 de juliol, reguladora del procés d'integració a la xarxa d'escoles públiques d'aquelles escoles privades. *DOGC*, 346 de 20/07/1983, 1780-1782.

-(1989). Pla de formació Permanent del Professorat 1989-1996. Departament d'Educació.

-(1996). Pla de formació Permanent del Professorat 1996-1997. Departament d'Educació.

-(1997) ORDRE de 20 d'octubre de 1997, per la qual es regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics. *DOGC*, 2511 de 05/11/1997, 12502.

-(2000) .Pla de formació Permanent del Professorat 2000-2001. Departament d'Educació.

-(2005). Pla Marc de formació Permanent del Professorat. 2005-2010. Departament d'Educació. Recuperat des de http://www10.gencat.cat/gencat/binaris/formacio_permanent_tcm32-21897.pdf

-(2006). Decret 306/2006 pel qual es dóna publicitat a la Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. *DOGC*, 4680 de 20/07/2006, 31875-31936.

-(2008). Resolució EDU/2641/2008, de 4 d'agost, per la qual es dóna publicitat als centres que documentalment han formalitzat amb el Departament d'Educació un pla estratègic per al desenvolupament de l'autonomia de centre, i als centres que han estat autoritzats a desenvolupar un pla de millora, i es crea la comissió de seguiment dels plans. *DOGC*, 5205 de 29/08/2008, 65997-65998.

-(2009). Llei 12/2009, de 10 de juliol d'educació. DOGC, 5422 de 16/07/2009, 56589-56682.

-(2010a). Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. DOGC, 5686 de 05/08/2010, 61485-61519.

-(2010b). Decret 155/2010, de 2 de novembre de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. DOGC, 5753 de 11/11/2010, 82840-82863.

-(2010c). Transferència de la formació en centre. ICE de la UAB, UB, UdL, UdG i URV, coordinats per la SGFiDPD. Recuperat des de <http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930039/formacio/transferencia/document%20Departament%20transferencia%20formacio.pdf>.

-(2010d). Informe d'avaluació del pla marc de formació permanent del professorat 2005-2010. Departament d'Educació. (XXX)

-(2012a). Pressupostos. Memòries de Programes. Recuperat des de http://www15.gencat.cat/ecofin_wpres12/pdf/MP_EN07_426.pdf.

-(2012b). Formació Interna de Centre. Recuperat des de http://www.xtec.cat/web/formacio/formacio_interna.

-(2013a). Resolució de 21 de Juny de 2013 per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2013-2014. http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/Resolucio_instruccions_13_14.pdf

-(2013b). Línies de formació 2013-2014. Departament d'Ensenyament. Recuperat des de <http://www.xetc.cat/web/formacio/formacio>

Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 343-260.

Giner, A. i altres. (2009). *Avaluació de la transferència immediata de la formació en centre*. ICE (UB) i CRP Ciutat Vella. Recuperat des de <http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930039/formacio/transferencia/tranferenciacrpciutatvella.pdf>

González Soto, A. P. (1989). *Formación de adultos. Un modelo de unidades modulares*. Barcelona: Humanitas.

Grau, R. i Llorens, S. (2004). *Avaluació i transferència de l'avaluació contínua*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Dins Gimeno, J. i Pérez, A. (Ed.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 148-165) Madrid: Akal.

Guba, E.G. i Lincon, Y.S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. Dins Husen T. i Postlethwaite, T.N., *Enciclopedia internacional de la educación*, 6, (pp. 3337-3343). Barcelona: Vicens-Vives.

Guskey, T. (2003). *The characteristics of effective professional development. A synthesis of lists*. Recuperat des d' ERIC ED 478380.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

-(2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A. i altres (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

Holton, E. F. (1996). The flawed for-level evaluation model. *Human Resources Development Quarterly*, 7, 5-21.

Humphrey, A. (1970) *Anàlisi DAFO*. Recuperat des de http://ca.wikipedia.org/wiki/An%C3%A0lisi_DAFO.

Hung, L. (2005). *Módulo de Dinámica de grupo*. Madrid: Universidad Nacional Abierta.

Imbernon, F. (1987). *La formació permanent del professorat: Anàlisi del formadors de formadors*. Barcelona: Barcanova.

-(1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

-(2007). *La formación permanente del profesorado. 10 ideas clave*. Barcelona: GRAO.

-(2011). La formació permanent a Catalunya. Com anem? *Revista GUIX. Elements d'Acció Educativa*, 371, 31-35.

Imbernon, F. i altres. (1999). *La educación en el siglo XXI*. Barcelona: GRAO.

Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. Tesis doctoral. Recuperat des de <http://tdx.cesca.es/TDCat-1204102-163449/.945pp>.

-(2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus Ediciones- El Cobre.

-(2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.

Jerez, P. (2004). El aprendizaje organizativo: Una capacidad estratégica basada en los Recursos Humanos. *Capital Humano*, 175, 44-52.

Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19, 33-46.

Kirkpatrick, D. i Kirkpatrick, J. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Epise: Gestión 2000 (3ª Edición).

-(2005). *Como transferir el aprendizaje a la conducta*. Barcelona: Epise.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR92.

Llorens, S. i Grau, R. (2004). *Avaluació i transferència de la formació contínua*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital humano*, 226, 84-91.

MacMillan, J. i Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

-(1995). *Desarrollo profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

-(2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*. Vol. 8. Pp. 5-20. Recuperat des de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

-(2011). (Coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Davinci.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, M. (2008). *Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català*. Debats d'Educació, 10. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC

-(1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990. BOE, 238 DE 04/10/1990, 28927-28942.

-(1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos. BOE, 278, 20/11/1995, 33651-33665.

-(2006). Ley Orgànica 2/2006 de Educación. BOE, 106, 04/05/2006, 17158-17207.

Moreno, T. i altres (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Recuperat des de <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-serranomoreno.html>.

Moreno, V. (2009). *Avaluació de la transferència de la formació contínua per a directius de l'Administració Pública de Catalunya: Creació, aplicació i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferència*. Tesis doctoral. Recuperat des de <http://hdl.handle.net/10803/5291>.

Murillo, J. (2002). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.

Navio, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.

Noe, R. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4), 736-749.

OCDE (2008) Improving School Leadership. Recuperat des de <http://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>.

-(2009). Teaching and Learning. International Survey. Recuperat des de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/>.

Pineda, P. (1995). *Auditoria de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.

-(2002). Evaluación de la formación en la organización. Dins de Pineda, P. (Coord.) *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 241-289). Barcelona: Ariel.

-(2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.

Pineda, P. i altres. (2009). *Diagnóstico de los factores que afectan la transferencia del aprendizaje en 11 empresas españolas*. [Informe técnico].

-(2011). Avaluació de la transferència de la formació a l'Administració pública de Catalunya. *Escola d'Administració Pública. Generalitat de Catalunya*.

PISA. (2012). Programme for International Student Assessment. OECD. Recuperat des de <http://www.pisa.oecd.org/>.

Racow, J. (1998). Not Just the Facts, Ma'am. *Training*, 27 (6), 59-61.

Reynolds, D., Hopkins, D. I altres (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Rodríguez, O. (2005). La triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31, 289-305.

Romero, J. i Gómez, A. (2007). ¿Sirven las Políticas y Prácticas de Formación del Profesorado para Mejorar la Educación? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 15 (19). Recuperat des de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/67/193>.

Salinero, M. i Muñoz, R. (2009). ¿Cómo se desarrolla la práctica de formación en las empresas? *Capital Humano*, 232, 60-65.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200.

Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sofo, F. (2007). Transfer of training: a case-study of outsourced training for staff from Buhtan. *International Journal of Training and Development*, 11 (2), 103-120.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Swanson, R. A. (1996). Evaluation systems in HRD. PLS evaluation system: Sales communication case study. *Symposium Evaluation systems in HRD*, 718-725.

Szulanski, G. (2000). The process of knowledge transfer: diachronic analysis of stickiness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (3), 9-27.

Teixidó, J. (2005). *El lideratge del canvi en els centres educatius*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. V Jornada de la qualitat de l'ensenyament. Recuperat des de http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/lideratge_canvi.pdf.

Tejada, J. (1996). Liderazgo formal y procesos de innovación. Dins Zabalza, M. A. (Ed.). *Reforma educativa y organización escolar*. Ponència presentada en el III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Granada.

-(1997). La evaluación. Dins Gairin, J. i Ferrández, A. (Coord.), *Planificación y gestión de instituciones de formación*, (pp.243-268). Barcelona: Praxis.

Tejada, J. i altres. (2007a). *Formación de formadores. Escenario institucional*. Madrid: Thomson.

-(2007b). *Formación de formadores. Escenario Aula*. Madrid: Thomson.

-(2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Grupo CIFO. Bordon*, 60 (1), 163-185.

Tejada, J. i Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2) Recuperat des de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>.

-(2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3) Recuperat des de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4362Tejada.pdf>.

Tierno, J., Iranzo, P., i Barrios, CH. (2011). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 14-15.

Tres, J. (2002). Diseño de programas de formación en las organizaciones. Dins de Pineda, P. (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 102). Barcelona: Ariel.

Varela, C. (2008). Gestión del conocimiento, aprendizaje organizativo y capital intelectual. *Capital Humano*, 218, 72-77.

Zabalza, M. A. (1991). *Diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

ANNEXOS

10. ANNEX I

Qüestionari per als participants en la formació

Formació en centre: "Mediació escolar i competències socials"

OBJECTIU

-L'objectiu d'aquest qüestionari és recollir informació sobre els processos de disseny, desenvolupament i transferència a les aules dels aprenentatges assolits en l'acció formativa "Mediació escolar i competències socials" en la qual vostè va participar.

PERFIL PROFESSIONAL DEL/ DE LA PARTICIPANT

1.- Gènere:

- Home
 Dona

2.- Anys d'experiència en la professió: _____

3.- Cicle al qual està adscrit:

- Primer ensenyament (E. Infantil)
 Cicle Inicial (Primària)
 Cicle Mitjà (Primària)
 Cicle Superior (Primària)

4.-Càrrec de gestió:

- Director/a
 Cap d'Estudis
 Secretari/a
 Coordinador/a
 Altres (especificar) _____

ÍTEMS

Indiqui amb una "X" en quina mesura valora les següents afirmacions.

Escala:

- 1 = Gens
2 = Poc
3 = De tant en tant

4 = Bastant

5 = Molt

ABANS DE L'ACCIÓ FORMATIVA

NECESSITATS DE FORMACIÓ	1	2	3	4	5
1.- He participat en el disseny del Pla de Formació del centre per al període 2010-2013.					
2.- El centre té establert un protocol de detecció de necessitats de formació.					
3.- He disposat, de forma anticipada, de la informació necessària per aportar la meua opinió sobre les necessitats de formació del centre.					
4.- He fet propostes concretes de possibles accions formatives a realitzar.					
5.- La presa de decisions sobre la proposta de les accions formatives s'ha dut a terme de forma consensuada entre els membres del Claustre de mestres del centre.					
6.- M'he inscrit en aquesta acció formativa per indicació del director/a.					
7.- La motivació per participar en aquesta acció formativa ha estat millorar la meua actuació professional dins de l'aula.					

Altres comentaris pel que fa a les necessitats de formació.

RECURSOS	1	2	3	4	5
8.- Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament en l'horari de permanència del centre.					
9.- S'ha escollit un/a formador/a amb un perfil professional adequat.					
10.- L'acció formativa es realitza en espais adequats.					
11.- L'equip directiu ha nomenat un responsable del desenvolupament i seguiment de l'acció formativa.					

Altres comentaris pel que fa als recursos.

DURANT L'ACCIÓ FORMATIVA

SESSIONS AMB EL FORMADOR	1	2	3	4	5
12.-Els continguts de l'acció formativa han respost a les expectatives que m'havia creat.					
13.-La proposta metodològica de la formació ha estat l'adequada per assolir els objectius de l'acció formativa.					
14.-El formador ha realitzat una diagnosi inicial dels coneixements i habilitats dels participants.					
15.-El nombre i la duració de les sessions s'han adequat al temps previs en la planificació de l'acció formativa.					
16.-El formador ha exercit un lideratge que em genera confiança.					
17.-Les activitats proposades pel formador han estat viables per a l'aplicació a l'aula.					
18.-He tingut la possibilitat de participar reflexionant i donant la meua opinió personal durant les sessions de formació.					
19.-Les tasques no presencials encomanades pel formador s'han adequat a les meves possibilitats de realització.					
20.-Durant les sessions presencials de formació s'ha generat un bon ambient de participació i treball en equip.					

Altres comentaris pel que fa al desenvolupament de les sessions amb el formador.

SESSIONS DE TREBALL EN EQUIP I D'APLICACIÓ A L'AULA	1	2	3	4	5
21.-La planificació de les sessions de treball en equip ha estat adequada a les tasques encomanades pel formador.					
22.-El coordinador de cicle ha liderat i realitzat el seguiment de les activitats a realitzar.					
23.-Els participants s'han mostrat actius en el debat fent aportacions relacionades amb la seva pràctica professional.					
24.-En les sessions de treball en equip s'ha realitzat la totalitat de les tasques encomanades pel					

formador.					
25.-El/la coordinador/a recull per escrit tota la informació de les activitats realitzades.					
26.-S'han posat en comú i s'han discutit les tasques realitzades a l'aula amb els alumnes.					
27.-Durant les sessions de treball en equip es genera un bon ambient de participació i treball en equip.					

Altres comentaris pel que fa a les sessions de treball en equip.

AVALUACIÓ DE L'ACCIÓ FORMATIVA

AVALUACIÓ DE LA REACCIÓ	1	2	3	4	5
28.-La proposta formativa ha estat adequada a les meves necessitats i expectatives.					
29.-S'han assolit els objectius plantejats en la proposta formativa.					
30.-La qualitat dels materials i recursos pedagògics emprats durant la formació ha estat adequada.					
31.-Les habilitats comunicatives i pedagògiques del formador han facilitat la meua participació.					
32.-El clima creat en el grup ha propiciat un alt nivell de participació.					
33.-L'estructura organitzativa de l'acció formativa s'ha adequat a la planificació prevista.					
34.-La proposta d'activitats presentada durant la formació facilita la seva aplicació al meu lloc de treball.					

Altres comentaris pel que fa a l'avaluació de la reacció.

***Valori en quina mesura ha après a desenvolupar la mediació com a eina per a la resolució de conflictes.**

APRENENTATGES ASSOLITS EN L'ACCIÓ FORMATIVA	1	2	3	4	5
35.-Conec el procés de mediació com a eina per a la resolució de conflictes.					
36.-He après estratègies i habilitats per resoldre conflictes de forma positiva.					
37.-Conec els processos per potenciar contextos cooperatius per millorar les relacions personals.					
38.-Puc desenvolupar processos de comunicació,					

incloent-hi l'escolta activa, l'empatia, l'assertivitat i l'autocontrol.					
39.-En les relacions interpersonals, utilitzo un llenguatge inclusiu.					
40.-Conec estratègies per fomentar habilitats d'autoregulació i control.					
41.-He assolit les competències necessàries per poder elaborar un projecte de mediació escolar.					
42.-Em sento competent per coordinar el Servei de Mediació de l'escola.					
43.-Conec la normativa que regula els drets i deures dels alumnes.					
44.-Conec la concreció de la normativa per regular la convivència en el centre.					
45.- Desenvolupo una actitud positiva envers la facilitació de la convivència i el bon clima al centre.					

Altres comentaris pel que fa als aprenentatges assolits en l'acció formativa.

AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ A LA PRÀCTICA A L'AULA	1	2	3	4	5
46.-S'ha elaborat al centre el Projecte de Mediació escolar.					
47.-A l'escola s'ha creat el Servei de Mediació.					
48.-Els equips de cycle s'han programat les activitats de tutoria d'acord amb el Projecte de Mediació del centre.					
49.-A la classe realitzo les activitats programades a l'espai de tutoria, amb els meus alumnes.					
50.-He fet difusió del Programa de Mediació escolar als alumnes de la classe.					
51.-Els alumnes de la classe han rebut formació sobre mediació escolar.					
52.-Els alumnes de la classe coneixen el coordinador i els mediadors del Servei de Mediació escolar.					
53.- Faig el seguiment dels alumnes de la classe que són objecte de mediació.					
54.-En la meva pràctica a l'aula utilitzo les estratègies de resolució de conflictes que ens va facilitar el formador.					
55.-El formador em va facilitar un pla d'acció per a l'aplicació dels recursos facilitats en la formació.					
56.-Tinc el suport dels companys en l'aplicació de les habilitats i coneixements assolits en la formació.					
57.-La cap d'Estudis fa el seguiment de l'aplicació a l'aula dels coneixements, habilitats i actituds apresos en l'acció formativa.					
58.-S'han establert al centre sessions de seguiment					

i tutorització sobre l'aplicació de la formació.					
59.-He assolit les competències necessàries per poder aplicar els aprenentatges adquirits.					
60.-Em sento molt motivat per aplicar a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds apresos en l'acció formativa.					
61.-Les expectatives que tinc que millori la convivència entre els alumnes del centre, aplicant els aprenentatges adquirits en la formació, són altes.					

Altres comentaris pel que fa a la transferència de la formació.

Altres comentaris globals:

(Tot allò que sigui necessari per millorar la convivència dels alumnes a través del programa de mediació escolar.)

11. ANNEX II

Qüestionari pels participants en la formació

Formació en centre: "Programar per competències"

OBJECTIU

-L'objectiu d'aquest qüestionari és recollir informació sobre els processos de disseny, desenvolupament i transferència a les aules dels aprenentatges assolits en l'acció formativa "Programar per competències" en la qual vostè va participar.

PERFIL PROFESSIONAL DEL/ DE LA PARTICIPANT

1.- Gènere:

- Home
 Dona

2.- Anys d'experiència en la professió: _____

3.- Cicle al qual està adscrit:

- Primer ensenyament (E. Infantil)
 Cicle Inicial (Primària)
 Cicle Mitjà (Primària)
 Cicle Superior (Primària)

4.- Càrrec de gestió:

- Director/a
 Cap d'Estudis
 Secretari/a
 Coordinador/a
 Altres (especificar) _____

ITEMS

Indiqui amb una "X" en quina mesura valora les següents afirmacions.

Escala:

1 = Gens

- 2 = Poc
3 = De tant en tant
4 = Bastant
5 = Molt

ABANS DE L'ACCIÓ FORMATIVA

NECESSITATS DE FORMACIÓ	1	2	3	4	5
1.- He participat en el disseny del Pla de Formació del centre per el període 2010-2013.					
2.- El centre té establert un protocol de detecció de necessitats de formació.					
3.- He disposat, de forma anticipada, de la informació necessària per aportar la meua opinió sobre les necessitats de formació del centre.					
4.- He fet propostes concretes de possibles accions formatives a realitzar.					
5.- La presa de decisions sobre la proposta de les accions formatives s'ha dut a terme de forma consensuada entre els membres del Claustre de mestres del centre.					
6.- M'he inscrit en aquesta acció formativa per indicació del director/a.					
7.- La motivació per participar en aquesta acció formativa ha estat millorar la meua actuació professional dins de l'aula.					

Altres comentaris pel que fa a les necessitats de formació.

RECURSOS	1	2	3	4	5
8.- Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament en l'horari de permanència del centre.					
9.- Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament fora l'horari de permanència del centre.					
10.- S'ha escollit un/a formador/a amb un perfil professional adequat.					
11.- L'acció formativa es realitza en espais adequats.					
12.- L'equip directiu ha nomenat un responsable del desenvolupament i seguiment de l'acció formativa.					

Altres comentaris pel que fa als recursos.

DURANT L'ACCIÓ FORMATIVA

SESSIONS AMB EL FORMADOR	1	2	3	4	5
13.-Els continguts de l'acció formativa han respost a les expectatives que m'havia creat.					
14.-La proposta metodològica de la formació ha estat l'adequada per assolir els objectius de l'acció formativa.					
15.-El formador ha realitzat una diagnosi inicial dels coneixements i habilitats dels participants.					
16.-El nombre i la duració de les sessions s'han adequat al temps previst en la planificació de l'acció formativa.					
17.-El formador ha exercit un lideratge que em genera confiança.					
18.-Les activitats proposades pel formador han estat viables per a l'aplicació a l'aula.					
19.-He tingut la possibilitat de participar reflexionant i donant la meua opinió personal durant les sessions de formació.					
20.-Les tasques no presencials encomanades pel formador s'han adequat a les meves possibilitats de realització.					
21.-Durant les sessions presencials de formació s'ha generat un bon ambient de participació i treball en equip.					

Altres comentaris pel que fa al desenvolupament de les sessions amb el formador.

SESSIONS DE TREBALL EN EQUIP I D'APLICACIÓ A L'AULA	1	2	3	4	5
22.-La planificació de les sessions de treball en equip ha estat adequada a les tasques encomanades pel formador.					
23.-El coordinador de cicle ha liderat i realitzat el seguiment de les activitats a realitzar.					
24.-Els participants s'han mostrat actius en el debat fent aportacions relacionades amb la seva pràctica professional.					
25.-En les sessions de treball en equip s'ha realitzat					

la totalitat de les tasques encomanades pel formador.					
26.-El/la coordinador/a recull per escrit tota la informació de les activitats realitzades.					
27.-S'han posat en comú i s'han discutit les tasques realitzades a l'aula amb els alumnes.					
28.-Durant les sessions de treball en equip es genera un bon ambient de participació i treball en equip.					

Altres comentaris pel que fa a les sessions de treball en equip.

AVALUACIÓ DE L'ACCIÓ FORMATIVA

AVALUACIÓ DE LA REACCIÓ	1	2	3	4	5
29.-La proposta formativa ha estat adequada a les meves necessitats i expectatives.					
30.-S'han assolit els objectius plantejats en la proposta formativa.					
31.-La qualitat dels materials i recursos pedagògics emprats durant la formació ha estat adequada.					
32.-Les habilitats comunicatives i pedagògiques del formador han facilitat la meua participació.					
33.-El clima creat en el grup ha propiciat un alt nivell de participació.					
34.-L'estructura organitzativa de l'acció formativa s'ha adequat a la planificació prevista.					
35.-La proposta d'activitats presentada durant la formació facilita la seva aplicació al meu lloc de treball.					

Altres comentaris pel que fa a l'avaluació de la reacció.

***Valori en quina mesura ha après a programar per competències. (Continguts extrets del Pla de Formació de centre)**

APRENENTATGES ASSOLITS EN L'ACCIÓ FORMATIVA	1	2	3	4	5
36.-Conec el significat de les capacitats i de les competències en els nous currículums.					
37.-Defineixo les dimensions clau de cadascuna de les capacitats i/o competències.					

38.-Conec i utilitzo les rúbriques o matrius d'avaluació.					
39.-Associo els resultats esperats amb el desenvolupament de cadascuna de les capacitats i/o competències.					
40.-Identifico els continguts a aprendre en cadascuna de les capacitats i/o competències.					
41.-Dissenyo activitats que aportin un treball realista de les diverses capacitats i/o competències en les unitats didàctiques.					
42.-Elaboro les programacions integrant els objectius amb les capacitats i/o competències.					
43.-Realitzo la distribució de continguts de cada àrea en la programació, tenint en compte les connexions amb les altres àrees.					
44.-Dissenyo activitats d'avaluació on es posi de manifest l'aplicació de diferents sabers.					
45.-En l'avaluació tinc en compte els criteris i els descriptors de nivell d'adquisició de les capacitats i/o competències.					
46.-La programació per competències aporta significat a la meva tasca a l'aula.					

Altres comentaris pel que fa als aprenentatges assolits en l'acció formativa.

AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ A LA PRÀCTICA A L'AULA	1	2	3	4	5
47.-S'ha establert al centre la necessitat de tornar a realitzar les programacions dels diferents cicles i àrees, tenint en compte els nous currículums.					
48.-Els equips de cicle han establert un pla d'acció per procedir a elaborar les noves programacions.					
49.-Els models pràctics treballats en l'acció formativa són de molta utilitat a l'hora d'elaborar les programacions.					
50.-Programar per capacitats i/o competències ha implicat variar la meva proposta metodològica a l'aula.					
51.-Elaboro les activitats d'avaluació tenint en compte l'assoliment d'objectius vinculats a l'adquisició de les capacitats i/o competències.					
52.-En la meva pràctica a l'aula utilitzo els recursos que ens va facilitar el formador.					
53.-El formador em va facilitar un pla d'acció per a l'aplicació dels recursos.					

54.-Tinc el suport dels companys en l'aplicació de les habilitats i coneixements assolits en la formació.					
55.-S'han establert, al centre, sessions de seguiment i tutorització sobre l'aplicació de la formació.					
56.-La cap d'Estudis fa el seguiment de l'aplicació a l'aula dels coneixements, habilitats i actituds apresos en l'acció formativa.					
57.-He assolit les competències necessàries per programar per competències.					
58.-Em sento molt motivat/da per aplicar a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds apresos en l'acció formativa.					
59.-Les expectatives que tinc de poder millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes, aplicant els continguts adquirits en la formació, són altes.					
60.-He aplicat a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds adquirits en l'acció formativa.					

Altres comentaris pel que fa a la transferència de la formació.

Altres comentaris globals:

(Tot allò que sigui necessari per millorar la programació per competències, el seu desenvolupament i la seva avaluació.)

12. ANNEX III

Qüestionari pels participants en la formació

Formació en centre: "Millora de la competència escrita"

OBJECTIU

-L'objectiu d'aquest qüestionari és recollir informació sobre els processos de disseny, desenvolupament i transferència a les aules dels aprenentatges assolits en l'acció formativa "Millora de la competència escrita" en la qual vostè va participar.

PERFIL PROFESSIONAL DEL/ DE LA PARTICIPANT

1.- Gènere:

- Home
 Dona

2.- Anys d'experiència en la professió: _____

3.- Cicle al qual està adscrit:

- Primer ensenyament (E. Infantil)
 Cicle Inicial (Primària)
 Cicle Mitjà (Primària)
 Cicle Superior (Primària)

4.-Càrrec de gestió:

- Director/a
 Cap d'Estudis
 Secretari/a
 Coordinador/a
 Altres (especificar) _____

ITEMS

Indiqui amb un "X" en quina mesura valora les següents afirmacions.
Escala:

- 1 = Gens
- 2 = Poc
- 3 = De tant en tant
- 4 = Bastant
- 5 = Molt

ABANS DE L'ACCIÓ FORMATIVA

NECESSITATS DE FORMACIÓ	1	2	3	4	5
1.- He participat en el disseny del Pla de Formació del centre per al període 2010-2013.					
2.- El centre té establert un protocol de detecció de necessitats de formació.					
3.- He disposat, de forma anticipada, de la informació necessària per aportar la meua opinió sobre les necessitats de formació del centre.					
4.- He fet propostes concretes de possibles accions formatives a realitzar.					
5.- La presa de decisions sobre la proposta de les accions formatives s'ha dut a terme de forma consensuada entre els membres del Claustre de mestres del centre.					
6.- M'he inscrit en aquesta acció formativa per indicació del director/a.					
7.- La motivació per participar en aquesta acció formativa ha estat millorar la meua actuació professional dins de l'aula.					

Altres comentaris pel que fa a les necessitats de formació.

RECURSOS	1	2	3	4	5
8.- Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament en l'horari de permanència del centre.					
9.- Les sessions presencials i no presencials de formació s'han realitzat majoritàriament fora l'horari de permanència del centre.					
10.- S'ha escollit un/a formador/a amb un perfil professional adequat.					
11.- L'acció formativa es realitza en espais adequats.					
12.- L'equip directiu ha nomenat un responsable del desenvolupament i seguiment de l'acció formativa.					

Altres comentaris pel que fa als recursos.

DURANT L'ACCIÓ FORMATIVA

SESSIONS AMB EL FORMADOR	1	2	3	4	5
13.-Els continguts de l'acció formativa han respost a les expectatives que m'havia creat.					
14.-La proposta metodològica de la formació ha estat l'adequada per assolir els objectius de l'acció formativa.					
15.-El formador ha realitzat una diagnosi inicial dels coneixements i habilitats dels participants.					
16.-El nombre i la duració de les sessions s'han adequat al temps previst en la planificació de l'acció formativa.					
17.-El formador ha exercit un lideratge que em genera confiança.					
18.-Les activitats proposades per formador han estat viables per a l'aplicació a l'aula.					
19.-He tingut la possibilitat de participar reflexionant i donant la meua opinió personal durant les sessions de formació.					
20.-Les tasques no presencials encomanades pel formador s'han adequat a les meves possibilitats de realització.					
21.-Durant les sessions presencials de formació s'ha generat un bon ambient de participació i treball en equip.					

Altres comentaris pel que fa al desenvolupament de les sessions amb el formador.

SESSIONS DE TREBALL EN EQUIP I D'APLICACIÓ A L'AULA	1	2	3	4	5
22.-La planificació de les sessions de treball en equip ha estat adequada a les tasques encomanades pel formador.					
23.-El coordinador de cicle ha liderat i realitzat el seguiment de les activitats a realitzar.					
24.-Els participants s'han mostrat actius en el debat fent aportacions relacionades amb la seva pràctica professional.					
25.-En les sessions de treball en equip s'ha realitzat					

la totalitat de les tasques encomanades pel formador.					
26.-El/la coordinador/a recull per escrit tota la informació de les activitats realitzades.					
27.-S'han posat en comú i s'han discutit les tasques realitzades a l'aula amb els alumnes.					
28.-Durant les sessions de treball en equip es genera un bon ambient de participació i treball en equip.					

Altres comentaris pel que fa a les sessions de treball en equip.

AVALUACIÓ DE L'ACCIÓ FORMATIVA

AVALUACIÓ DE LA REACCIÓ	1	2	3	4	5
29.-La proposta formativa ha estat adequada a les meves necessitats i expectatives.					
30.-S'han assolit els objectius plantejats en la proposta formativa.					
31.-La qualitat dels materials i recursos pedagògics emprats durant la formació ha estat adequada.					
32.-Les habilitats comunicatives i pedagògiques del formador han facilitat la meua participació.					
33.-El clima creat en el grup ha propiciat un alt nivell de participació.					
34.-L'estructura organitzativa de l'acció formativa s'ha adequat a la planificació prevista.					
35.-La proposta d'activitats presentada durant la formació facilita la seva aplicació al meu lloc de treball.					

Altres comentaris pel que fa a l'avaluació de la reacció.

***Valori en quina mesura ha après a desenvolupar la millora de la competència escrita dels alumnes. (Continguts extrets del Pla de Formació de centre)**

APRENENTATGES ASSOLITS EN L'ACCIÓ FORMATIVA	1	2	3	4	5
36.-He analitzat professionalment el nivell de competència escrita dels meus alumnes.					
37.-Conec el que diu el currículum sobre l'assoliment de la competència escrita pels					

alumnes del meu cicle.					
38.-Conec els diferents aspectes que intervenen el procés de l'escriptura.					
39.-Conec les diferents fases del procés de l'escriptura.					
40.-Sé de quines parts ha de constar un bon text.					
41.-Conec el protocol d'escriptura col·lectiva guiada pel mestre.					
42.-Tinc coneixement de la proposta de textos a treballar en cada cicle i de la seva freqüència.					
43.-Conec els elements bàsics de la presentació i edició de textos.					
44.-Conec una sèrie de recursos que em poden orientar en el procés d'ensenyança de l'escriptura.					
41.-Dono importància a l'aprenentatge de l'escriptura a partir de la pràctica de situacions comunicatives reals i sostingudes en el temps.					

Altres comentaris pel que fa als aprenentatges assolits en l'acció formativa.

AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ A LA PRÀCTICA A L'AULA	1	2	3	4	5
42.-S'ha establert a tot el centre un model d'anàlisi, revisió i puntuació dels textos escrits.					
43.-S'han prioritzat les situacions comunicatives que es treballaran a cada cicle per aplicar el protocol d'escriptura.					
44.-Els mestres de cada cicle han establert les franges horàries en les diferents matèries on es treballarà la competència escrita.					
45.-Realitzo la revisió de textos d'acord amb el model proposat a la formació i establert per a tot el centre.					
46.-Aplico a l'aula protocols d'escriptura col·lectiva guiada.					
47.-En la meva pràctica a l'aula utilitzo els recursos que ens va facilitar el formador.					
48.-El formador em va facilitar un pla d'acció per a l'aplicació dels recursos.					
49.-Tinc el suport dels companys en l'aplicació de les habilitats i coneixements assolits en la formació.					
50.-S'han establert, al centre, sessions de seguiment i tutorització sobre l'aplicació de la formació.					
51.-La cap d'Estudis fa el seguiment de l'aplicació a l'aula dels coneixements, habilitats i actituds apresos en l'acció formativa.					
52.-Em sento molt motivat/da per aplicar a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds apresos en l'acció formativa.					

53.-Les expectatives que tinc de poder millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes, aplicant els continguts adquirits en la formació, són altes.					
54.-He aplicat a l'aula els coneixements, les habilitats i les actituds adquirits en l'acció formativa.					

Altres comentaris pel que fa a la transferència de la formació.

Altres comentaris globals:

(Tot allò que sigui necessari per millorar la competència escrita dels alumnes.)

13. ANNEX IV

ENTREVISTA AL FORMADOR/A

DATA: HORA:
CONTEXT:
ASSISTENTS: Formador/a i entrevistador.
Edat: _____
Experiència docent: _____
Experiència com a formador/a: _____
Àmbit de formació: _____

GUIÓ DE L'ENTREVISTA

0.-Introducció informativa: Descripció de la finalitat de la investigació, concreció de la rellevància de la informació d'acord amb el rol que desenvolupa la persona entrevistada i aspectes tècnics (enregistrament)

1.-Gestió de l'encàrrec de formació.

- (1) Quina ha estat la institució i/o les persones que li van fer l'encàrrec per realitzar aquesta formació?
- (2) Quins motius principals pensa que van ocasionar aquesta demanda de formació?
- (3) Com es va fer la definició dels objectius i la planificació de l'acció formativa?
- (4) Qui els va facilitar els recursos organitzatius i materials? Van ser els necessaris i suficients?

2.-Desenvolupament de l'acció formativa.

- (5) Quina ha estat la seva percepció sobre l'interès inicial que mostraven els participants davant la proposta de realització de l'acció formativa?
- (6) Els professionals que han participat a l'acció formativa, tenien coneixement de la finalitat, dels objectius i dels continguts a tractar?
- (7) Quins aspectes va tenir en compte a l'hora de concretar la seva proposta metodològica i organitzativa sobre el desenvolupament de la formació?
- (8) Com va evolucionar la participació i assistència del professorat durant tot el període de formació?
- (9) Quins canvis de conducta provocarà aquesta acció formativa en la pràctica a l'aula dels assistents?

3.-Seguiment postformació.

- (10) El seu encàrrec de formació implicava fer el seguiment de la transferència a les aules dels coneixements, habilitats i actituds treballades?
- (11) Va facilitar estratègies de suport a l'equip directiu per tal d'assegurar i mantenir la transferència de la formació a les aules?
- (12) Durant el procés formatiu, quins aspectes ha detectat que puguin obstaculitzar/afavorir la transferència de la formació a les aules?
- (13) Com valora la seva experiència com a formador en aquesta acció formativa?

4.-Reflexió postentrevista: fer un petit resum de la informació que s'ha obtingut, donar l'oportunitat d'afegir comentaris i opinions sobre els temes tractats i preguntar quins suggeriments faria per tal de millorar la transferència de la formació.

Observacions de l'entrevistador:

14. ANNEX V

ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL PLA DE FORMACIÓ DE CENTRE

DATA: HORA:
CONTEXT:
ASSISTENTS: Responsable i entrevistador.
Edat: _____
Experiència docent: _____

GUIÓ DE L'ENTREVISTA

0.-Introducció informativa: Descripció de la finalitat de la investigació, concreció de la rellevància de la informació d'acord amb el rol que desenvolupa la persona entrevistada i aspectes tècnics (enregistrament)

1.-Gestió del Pla de formació.

- (1) Quina importància atorga a l'elaboració del Pla de Formació de centre?
- (2) Com s'ha realitzat el procés d'anàlisi de necessitats formatives en el marc del Pla de Formació de centre?
- (3) Com s'han pres les decisions sobre les accions formatives a incloure en el Pla de formació?
- (4) Quins recursos organitzatius, humans i materials s'han mobilitzat per desenvolupar les accions formatives escollides?
- (5) Quins criteris s'han tingut en compte per seleccionar/proposar el formador/a?
- (6) Quin sistema d'incentivació s'ha establert per a la participació del professorat en les accions formatives?
- (7) Quin sistema s'ha establert per avaluar les accions formatives incloses en el Pla de Formació del centre?
- (8) Com s'ha adequat el disseny de l'acció formativa, (metodologia, recursos, avaluació...) a les necessitats i característiques dels participants?
- (9) Com s'ha adequat l'organització de l'acció formativa (horaris, calendaris, recursos...) a les necessitats i característiques dels participants?
- (10) Fins a quin punt el desenvolupament de l'acció formativa s'ha adequat a la finalitat i els objectius previstos en el Pla de Formació de centre?

2.-Gestió de la transferència.

- (11) El formador ha demostrat capacitat docent i lideratge en el procés formatiu i en les propostes d'aplicació a l'aula?
- (12) L'acció formativa contemplava tasques d'aplicació a les aules dels continguts treballats?
- (13) Ha observat un canvi en la metodologia que apliquen els assistents a la formació en la seva pràctica a l'aula?
- (14) El centre té establert un protocol de seguiment i de suport a la transferència de la formació a la pràctica a les aules?
- (15) Quins aspectes de l'organització del centre poden facilitar o obstaculitzar la transferència de la formació?
- (16) S'ha establert un sistema d'incentivació per a la realització de la transferència a les aules dels coneixements, habilitats i actituds assolits durant l'acció formativa?

- (17) S'ha establert un sistema d'avaluació de la transferència de les accions formatives incloses en el Pla de Formació del centre? Si és així, a qui li correspon la seva realització?
- (18) Quines funcions de seguiment de la transferència a l'aula, per part dels professors participants, dels coneixements, habilitats i actituds apresos en les accions formatives, té assignades?
- (19) El Departament d'Ensenyament, a través dels seus òrgans de gestió de la formació, té establert algun protocol de seguiment de la transferència de la formació a les aules?

3.-Reflexió postentrevista: fer un petit resum de la informació que s'ha obtingut, donar l'oportunitat d'afegir suggeriments sobre els temes tractats i preguntar com s'ha trobat durant l'entrevista.

Observacions de l'entrevistador:

15. ANNEX VI

GRUP DE DISCUSSIÓ

DATA: HORA:

ASSISTENTS:

PLANIFICACIÓ DE LA FORMACIÓ

- 1.- Participació dels docents en la presa de decisions sobre la necessitat de proposar aquesta acció formativa.
- 2.- Adequació dels objectius a assolir en l'acció formativa a les expectatives inicials dels participants.
- 3.- Nivell de satisfacció sobre l'organització de l'acció formativa (horaris, treball amb el formador, treball en equip...)
- 4.- Participació dels participants en el disseny i planificació de l'acció formativa.

DESENVOLUPAMENT DE L'ACCIÓ FORMATIVA

- 5.- Valoració de la proposta metodològica presentada pel formador..
- 6.- Realització de les tasques encomanades pel formador.
- 7.- Aportació, a la pràctica docent dels participants, dels continguts (coneixements, habilitats i actituds) treballats en l'acció formativa.
- 8.- Assoliment dels objectius proposats en la planificació de l'acció formativa.

AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA

- 9.- Viabilitat d'aplicació a la docència a l'aula de les activitats realitzades en l'acció formativa.
- 10.- Canvis observables en la pràctica docent com a conseqüència del treball realitzat en l'acció formativa.
- 11.- Evidències de la transferència de la formació.
- 12.- Presa de decisions sobre actuacions futures al centre i a l'aula i control de seguiment.

OBSERVACIONS:
