

Formació i desenvolupament professional del formador de formadors. Un professional que lidera i forma docents en processos d'innovació educativa

M. Teresa Colén

Universitat de Barcelona
mcolen@ub.edu



Rebut: 04/04/11
Acceptat: 16/09/11

Resum

L'article resumeix una investigació sobre el perfil competencial que han de tenir els formadors i les formadores de docents en servei per liderar processos de canvi en el desenvolupament professional docent, tot i orientant la formació i la tasca educativa no a la transmissió i la reproducció de continguts, sinó al desenvolupament d'una pedagogia basada en la reflexió de la pràctica, crítica i cooperativa. La recerca té com a objectiu definir les competències necessàries per dur a terme les funcions pròpies d'aquest tipus de formador, així com els sabers que calen per desenvolupar-les, amb la finalitat de millorar llur formació. Aquest estudi es realitza a partir de la confrontació i l'anàlisi de les veus dels implicats en tot el procés de formació.

Paraules clau: formació de formadors; perfil competencial del formador; pràctica reflexiva; formadors reflexius; formació permanent del professorat; models de formació.

Resumen. *Formación y desarrollo profesional del formador de formadores: Un profesional que lidera y forma docentes en procesos de innovación educativa*

El artículo resume una investigación sobre el perfil competencial que deben tener los formadores y las formadoras de docentes en servicio para liderar procesos de cambio en el desarrollo profesional docente, orientando la formación y el hacer educativo no hacia la transmisión de contenidos y la reproducción, sino hacia el desarrollo de una pedagogía basada en la reflexión de la práctica, crítica y cooperativa. La investigación tiene por objetivo definir las competencias necesarias para llevar a cabo las funciones propias de este formador, así como el tipo de saberes necesarios para desarrollarlas, con el fin de mejorar su formación. Este estudio se realiza a partir de la confrontación y el análisis de las voces de los implicados en todo el proceso de formación.

Palabras clave: formación de formadores; perfil competencial del formador; práctica reflexiva; formadores reflexivos; formación permanente del profesorado; modelos de formación.

Abstract. *Professional development and training for teacher trainer: A professional who leads and trains the teaching staff in processes of educational innovation*

This article summarizes a research on the competency-based training that teacher trainer must have to lead change processes in teachers professional development; directing training and teachers' work towards a teaching based on reflective practice, critical and cooperative, instead of content transmission and reproduction. The aim of the research was to define the competencies needed to carry out the role of this trainer and the ones needed to develop them in order to improve their training. This research was carried out from the contrast and analysis of persons involved in the training process.

Key words: training of trainers, competence profile for trainers, reflective practice, reflective trainers, continuing education for teachers, training models.

Sumari

Introducció	Coneixements conceptuals
El perfil del formador practicoreflexiu	Habilitats
El formador com a professional practicoreflexiu	Actituds
La recerca	Síntesi
Els aprenentatges	Bibliografia
Algunes conclusions sobre les competències dels formadors de formadors	

Introducció

Tradicionalment, la formació de formadors ha estat concebuda com una actualització de continguts en una àrea específica de coneixement. Aquesta concepció, vigent encara en molts sectors, ha obviat en molts casos la necessitat que hi hagi una formació pedagògica dels formadors i ha propiciat que els docents experts en alguna temàtica concreta o en alguna metodologia nova esdevinguessin formadors de companys i companyes de la mateixa etapa o d'etapes inferiors, de manera que és freqüent trobar el professorat universitari formant professors de secundària i primària; els de secundària formant els de primària, i així successivament.

La funció principal d'aquests formadors ha estat transmetre al professorat determinats continguts temàtics i/o metodològics, sovint en forma d'un programa, d'un material o d'un plantejament curricular nou, amb instruccions per aplicar-lo. La formació no ha tingut com a objectiu analitzar les pràctiques docents reals, la transformació ni la millora dels contextos de referència o la

reconceptualització de la professió. Tot i que aquest perfil de formador i de formació ha estat el predominant, cal dir que, dins els plans de formació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, s'han realitzat algunes experiències de formació a través d'assessoraments col·laboratius a centres, de recerques acció i de seminaris d'intercanvis d'experiències, on el formador que ha participat en el desenvolupament d'aquestes tasques ha estat seleccionat per la seva professionalitat i capacitat d'innovació. Actualment, hem trobat molts formadors que s'estan replantejant el perfil d'expert infal·lible (Elliott, 1991) i que busquen espais de trobada per debatre i construir una representació conjunta de la seva tasca professional, més lligada a les necessitats reals dels centres, de les organitzacions i de les persones (Colén i Prats, 2006). Aquesta perspectiva suposa una manera molt diferent de liderar els processos formatius.

El model de formador que anomenem *expert infal·lible*, seguint Elliott (1991), es caracteritza per l'expertesa en un àmbit determinat, per identificar, aclarir i elaborar les solucions als problemes dels docents. En la seva acció, hi predomina el discurs informatiu i els continguts, per sobre de la reflexió, l'anàlisi i la contextualització dels problemes del professorat. El desenvolupament de la formació es caracteritza també pel procés comunicatiu unidireccional que s'estableix. En aquesta formació, s'espera que el professorat confii en el saber del formador i que, posteriorment, l'apliqui a l'aula. És un model que es basa en una fal·làcia: el poder transformador de la pràctica a través del discurs (Colén, 2005).

El perfil de formador que acabem de descriure, així com les pràctiques formatives que sovint desenvolupa, no donen resposta a moltes de les complexes situacions problemàtiques que viuen els docents. El professorat pot escoltar el discurs dels experts i aplicar a l'aula els programes, les estratègies i els materials elaborats pels acadèmics, encara que això no garanteix una millora ni una veritable transformació de les seves pràctiques educatives.

I si acceptem, a més, que els docents s'enfronten a situacions incertes mediatitzades per les teories particulars que tenen de l'educació, sembla que una via imprescindible per millorar la seva tasca professional és una formació permanent que promogui la indagació i la reflexió constructiva en i sobre la seva pràctica educativa.

Per desenvolupar una formació permanent que atengui aquesta realitat, que ajudi el professorat a actuar reflexivament i a construir la solució més adequada per a cada situació particular, des de la complexitat que la caracteritza, necessitem uns formadors i unes formadores competents i ben formats. No n'hi ha prou dels sabers i les habilitats que ja tenen com a ensenyants. Des de la nostra perspectiva, els formadors de formadors necessiten unes competències específiques i amplis coneixements en relació amb la formació de professionals adults, amb els processos d'innovació, la gestió del canvi, el currículum, la detecció i l'anàlisi de necessitats, la reflexió de la pràctica educativa, les relacions humanes i els processos comunicatius, entre molts més aspectes. I considerem que aquests sabers i aquestes competències es poden adquirir,

desenvolupar i perfeccionar a través d'una formació de formadors (Colén i Giné, 2006; Marcelo, 1997).

Ens referim a una formació de formadors que abordi la complexitat de la tasca formativa, que tingui en compte les dificultats (tant del propi formador com institucionals) que sorgeixen en els processos formatius. Una formació de formadors flexible, que parteixi del coneixement i les pràctiques dels formadors i que es desenvolupi a través de modalitats de formació que fomentin la col·laboració i l'intercanvi.

Considerem que la formació de formadors hauria de basar-se en les funcions i en les competències d'aquests professionals. Per això, en aquesta recerca, hi hem analitzat el perfil del formador existent en els diferents plans de formació permanent del professorat i hem identificat alguns dels trets que configuren el perfil del formador *practicoreflexiu* (Schön, 1992) en relació amb les famílies de competències d'aquest professional; entenen la competència com la capacitat de mobilitzar a consciència, de manera creativa i pertinent, els recursos cognitius necessaris per fer front eficaçment a múltiples situacions (Perrenoud, 2004).

És necessari elaborar el mapa competencial d'aquest formador, per tal de contribuir a configurar un model de formació adequat, per orientar propostes de formació de formadors, inicial i permanent, fonamentades en els sabers i en les competències professionals específiques. L'esbrinament d'aquestes competències pot ajudar a desenvolupar instruments per identificar i analitzar les necessitats formatives dels formadors i les formadores actuals.

Ara que Catalunya està canviant el model de formació permanent del professorat, considerem que aquesta aportació pot ajudar a superar la tradicional selecció de formadors i formadores, basada en el criteri de «bons professors» o experts. També donarà raons científiques per evitar que la formació de formadors es faci només de manera autodidacta, sense objectius clars, totalment sistemàtica. La identificació de les competències dels formadors pot ser la base per formar formadors *practicoreflexius* que contribueixin a desenvolupar aquest nou model de formació permanent.

El perfil del formador *practicoreflexiu*

A les darreres dècades, tant en el context autonòmic, com a nivell estatal i europeu, ha existit un interès especial per la figura del formador, així com pel seu desenvolupament professional (amb tot el que implica quant a formació, àmbits d'actuació, etc.) i les competències professionals que abasta.

Hom considera la formació de formadors com un element fonamental per a tot el sistema de formació permanent i, per tant, els processos de revisió i actualització de les competències d'aquest professional permeten aconseguir un increment directe en la qualitat de l'ensenyament.

D'altra banda, alguns estudis han permès també aprofundir en els rols i en les funcions que desenvolupen habitualment els formadors, tot possibilitant no només la definició dels coneixements, les destreses i les actituds que aquest

professional de l'educació posa en pràctica en la seva tasca assessora, sinó també algunes iniciatives formatives que permeten optimitzar la seva funció (Killion y Harrison, 1997).

No obstant això, la formació pedagògica dels formadors de formadors ha estat un àmbit encara poc treballat (Dominicé, 1990) i aquests cursos de capacitació no hi han pogut aprofundir. Així mateix, aquests professionals disposen encara de pocs espais per reflexionar sobre la seva pròpia pràctica assessora, i són gairebé inexistents a la literatura pedagògica i també als propis escenaris educatius (Vaillant i Marcelo, 2001).

La reflexió sobre la seva pràctica assessora esdevé fonamental per entendre la funció dels formadors de formadors, però també es considera imprescindible la creació d'espais que permetin dur a terme aquesta reflexió sobre les seves pràctiques pedagògiques.

El fet que existeixi una certa discrepància sobre quines funcions reals desenvolupen els formadors de formadors comporta que tampoc quedi definit com han de ser formats i la manera com han de rebre aquesta formació. Ha quedat enrere, per tant, la idea que qualsevol especialista que posseeixi un contingut específic per assessorar pot liderar una formació vàlida en els centres educatius.

L'experiència ens diu que aquest criteri potser no és l'únic que cal considerar quan parlem d'un bon formador. Hem de donar pas, doncs, a un altre tipus de característiques imprescindibles d'aquest perfil, com poden ser la capacitat de ser un bon comunicador o la possibilitat de constituir-se en un promotor de l'aprenentatge autònom, de la innovació i dels processos de millora, com també la possibilitat d'esdevenir el promotor de processos de reflexió en l'acció i sobre l'acció del professorat a qui assessora.

Hem considerat necessari establir el mapa competencial d'aquest perfil. Partim del concepte de competència entesa com la capacitat de mobilitzar diferents tipus de coneixements, útils i adequats, per fer front amb èxit a les diverses situacions que es presentin. Aquestes competències es poden desenvolupar a través de la formació i la capacitació, però també mitjançant l'experiència professional, reflexionada, la qual cosa fa que creguem que poden ser susceptibles de millora i, per tant, objecte de formació.

Finalment, creiem que l'elaboració d'aquest mapa competencial del formador de formadors pot ser un referent important per dissenyar i optimitzar la seva formació (que se sustentarà en les necessitats sentides que es deriven de la seva pròpia pràctica professional), com també a partir de les competències professionals que se li suposen i que, de forma habitual, ha de desenvolupar en el centre educatiu.

El formador com a professional practicoreflexiu

Tot coincidint amb Schön (1992), concebem el formador de formadors com un professional practicoreflexiu que, durant la seva activitat, abans i després de realitzar-la, desenvolupa processos de reflexió que conformen el seu pensament

pràctic: coneixement en l'acció, reflexió en l'acció i reflexió sobre l'acció i sobre la reflexió de l'acció.

Per a Schön, un professional practicoreflexiu s'acosta al problema que ha de resoldre com si fos un cas únic, de tal manera que la situació que ha de resoldre és percebuda com a particular amb característiques úniques, complexes, canviants, incertes i ambigües. A causa de la seva naturalesa de cas únic, el problema queda fora de l'abast de les teories i de les tècniques disponibles en el coneixement disciplinari, per tant, no pot ser tractat com un problema instrumental ni resolt per l'aplicació d'una regla determinada. És a dir, una situació que ens situa davant un dilema o que la percebem com un esdeveniment singular, que no hem viscut anteriorment i que ens costa comprendre i que no pot resoldre's mitjançant tècniques ja conegudes producte de la investigació científica.

El coneixement en l'acció

El coneixement en l'acció és el que emergeix mitjançant les accions espontànies, és a dir, el coneixement és en l'acció, encara que no podem explicitar-lo verbalment, ja que és un coneixement tàcit al qual podem fer referència només si reflexionem sobre les nostres accions. És un tipus de coneixement de primer ordre que orienta tota activitat humana, és el *saber fer*.

Utilizaré el término conocimiento en la acción para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior [...] o se trate de operaciones privadas [...]. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. (Schön, 1992: 35)

La reflexió en l'acció

Sobre aquest coneixement de primer ordre, s'hi posiciona un coneixement de segon ordre que el mateix autor denomina «reflexió en l'acció». Aquest implica reprendre el nostre pensament sobre l'acció que s'ha desenvolupat amb el propòsit de descobrir com el nostre coneixement en l'acció pot haver generat un resultat inesperat:

En una acción presente [...] nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción. (Schön, 1992: 37)

La reflexió sobre l'acció

Aquest procés reflexiu està constituït tant per elements intuïtius (emocionals, creatius, etc.), com per elements racionals (selecció i anàlisi d'informació) (Porlán, 1993), que s'interelacionen per modificar la intervenció del formador

durant la pràctica. Quan la reflexió es realitza sobre un fet ja succeït, parlem de reflexió sobre l'acció, però si reflexionem sobre el que estem fent mentre ho realitzem amb el propòsit de reorganitzar-ho, parlem de reflexió en l'acció:

Igual que el conocimiento de la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dan respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente, una cosa es ser capaces de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante. (Schön, 1992: 40)

Aquest tipus de reflexió presenta com a valor fonamental la seva funció crítica, ja que permet comprendre les situacions problemàtiques i reestructurar les estratègies d'acció, és a dir: la característica que la distingeix d'altres tipus de reflexió és la seva rellevància per dur a terme l'acció (Schön, 1992), ja que permet al formador prendre consciència explícita dels models pedagògics i epistemològics que sustenten la seva actuació i contrastar-los amb teories pedagògiques i epistemològiques formalitzades (Porlán, 1993).

A més a més, es tracta del tipus de reflexió que ens permet captar la riquesa de les múltiples dimensions que intervenen en les situacions, la qual cosa genera capacitat d'improvisació i creació:

Es el proceso mediante el cual aquel conocimiento implícito, dado por supuesto e incuestionable, se vuelve explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras. (Carr, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993: 419)

Així doncs, podem observar diversos nivells de reflexió, ja que una cosa és ser capaç de reflexionar en l'acció; una altra és ser capaç de reflexionar sobre la nostra reflexió en l'acció i realitzar-ne una descripció, i una altra de diferent seria la constituïda per la reflexió sobre la descripció realitzada. És a dir, la reflexió sobre l'acció i sobre la reflexió en l'acció seria l'anàlisi a posteriori sobre les característiques i els processos de la pròpia acció.

El quadre 1 resumeix aquests nivells diferents d'anàlisi de la pràctica.

Cal considerar aquests tres processos reflexius (el primer nivell no incorpora la reflexió) per explicar el «coneixement pràctic» del formador, la intervenció del formador en els diferents àmbits en què du a terme la seva pràctica.

La recerca que hem desenvolupat tracta de discernir les característiques d'aquest coneixement pràctic. Establir el perfil *practicoreflexiu* del formador de formadors ha suposat identificar professionals que desenvolupin la seva pràctica des d'un model de formació comprensiu que inclogui aspectes constructius i reflexius. *Constructius* perquè el formador construeix i reconstrueix significats nous a partir dels seus propis esquemes de coneixement, que posa en joc en cada intervenció assessora. *Criticoreflexius* perquè no només analitza

Quadre 1. Nivells de reflexió d'anàlisi de la pràctica

Nivells de reflexió	Interrogants	Nivell d'anàlisi
Coneixement pràctic, explícit i estratègic.	Acció.	Resposta immediata, adaptada.
Reflexió en l'acció.	Què passa? Què faig?	Anàlisi de la resposta en relació amb la situació o el problema plantejat.
Reflexió sobre l'acció.	Com ho he solucionat? Quines altres alternatives hi havia? Quina era millor?	Permet comprendre la situació i les conseqüències de les diverses alternatives d'acció.
Reflexió sobre la reflexió.	Per què? Quin ha estat el motiu de la resposta?	Permet explicitar el model pedagògic i epistemològic subjacent.

els problemes pràctics que tenen els docents amb qui treballa en la seva tasca formadora, sinó que també ajuda a fonamentar la pràctica explicitant i donant forma als seus fonaments teòrics i a les seves creences implícites, de manera que puguin compartir-la i, a més, s'orienta vers una acció transformadora de les seves pròpies pràctiques, reflexionades en els diferents nivells. En aquesta pràctica assessora, el formador de formadors:

[...] deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional. (Porlán, 1993: 132)

Aquest aclariment del concepte de professional *practicoreflexiu* ens porta a la doble consideració de *formador practicoreflexiu de formadors practicoreflexius*.

És a dir, per desenvolupar les capacitats necessàries per tal que els docents d'un centre esdevinguin *practicoreflexius*, no podem deixar aquesta formació en mans d'experts infal·libles de caràcter academicista. Cal establir el perfil dels formadors i de les formadores que lideraran els processos formatius dels equips docents.

Així doncs, l'objectiu del nostre estudi¹ s'ha centrat a establir el perfil competencial, els tipus de sabers i d'habilitats que han de dominar i que han de saber posar en joc aquests professionals.

1. La recerca *El perfil del formador de formadors des de la perspectiva pràctic-reflexiva: Definició del mapa competencial d'aquest professional i la seva formació*, dins la convocatòria ARIE. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya. Ref.: 2005 ARIE 10002 (IP: Dra. M. Teresa Colén Riau. Equip investigador: Dr. Paulino Carnicero, Dr. José Luis Medina Moya, Prof. Ignacio M. Echebarría, Prof. Juan José González, Prof. Susana Aránega, Prof. Mar Prats, Prof. Blanca Barredo).

La recerca

Per tal d'establir l'esmentat perfil, la recerca s'ha desenvolupat al llarg d'un any i mig. S'ha optat per una recerca qualitativa, fenomenogràfica (Marton, 1987; Colén, 2005), basada en la reflexió compartida de grups de formadors i formadores, considerats practicoreflexius, sobre les seves pràctiques assessores.

Des d'aquesta perspectiva, la finalitat de la recerca és entendre i interpretar la realitat tal com és entesa pels seus actors. És a dir, es pretén identificar les funcions que se li demanen al formador de formadors que ha de conduir processos reflexius de la pràctica dels docents, les competències necessàries per dur-les a terme i establir orientacions per formar en els sabers que les desenvolupen.

Els instruments fonamentals de recollida de dades han estat els grups de discussió, les entrevistes informals i l'anàlisi de documentació.

El desenvolupament de la recerca, compartida amb els formadors i les formadores que van participar en els grups de discussió, va ser considerat com una formació per part dels participants, atès que els va proporcionar un espai col·laboratiu de reflexió sobre la seva pràctica i sobre la reflexió compartida de la seva reflexió.

Tot partint del marc teòric i de l'experiència de l'equip de recerca, es va realitzar una jornada de debat per tal de concretar i sintetitzar el tipus de qüestions que es treballarien en els grups de discussió. Fruit d'aquest treball, es va elaborar un primer document base, el qual ens va permetre plantejar les preguntes que formularíem als professionals.

En cadascun dels cinc grups de discussió², es van formular les preguntes següents:

1. A partir de la seva experiència i opinió, quina creu que és la capacitat d'incidència del formador o la formadora en els processos de desenvolupament del professorat i dels centres?
 2. A partir de la seva experiència i opinió, per aconseguir millores en el treball dels equips docents, un formador:
 - a) què ha de saber.
 - b) què ha de saber fer.
 - c) quines actituds ha de manifestar.
 3. A partir de la seva experiència i opinió, creu que aquest conjunt de coneixements i habilitats es poden aprendre? Com?
 4. A partir de la seva experiència i opinió, davant d'una demanda de formació, quines característiques prioritza perquè el formador o la formadora hi doni resposta?
 5. Qualsevol altra qüestió que es vulgui afegir sobre aquesta temàtica.
2. Dels cinc grups de discussió, dos van ser de formadors i formadores que procedien d'etapes educatives diferents i que eren experts en matèries diverses; un altre grup estava format per membres d'equips directius de centres; un quart grup, per mestres, i, finalment, un cinquè, per responsables de gestió de la formació de serveis educatius i d'uns quants ICE de zones i universitats diferents.

Les accions que ens han guiat per realitzar l'anàlisi de les dades qualitatives de la investigació, encaminades a donar sentit a la informació recollida, responen al procediment anomenat *comparacions constants*. Es tracta d'un mètode generatiu, constructiu i inductiu en què es combina la codificació inductiva de categories amb la comparació constant entre elles (Miles i Huberman, 1994). L'objectiu consisteix a generar inductivament els constructes teòrics, és a dir, les *categories fenomenogràfiques* que donen sentit a la realitat estudiada i els comparen amb els referents teòrics per tal de teoritzar la pràctica. Al mateix temps que s'han anat construint les categories, tot classificant les unitats de significat que hem atribuït als fenòmens estudiats, les hem anat comparant entre si per tal d'afinar-les i de fer-les més fiables.

L'anàlisi del perfil del formador es va fer amb la categorització següent, consensuada i revisada amb les categories emergents, fruit dels diferents nivells d'estudi realitzats:

Dimensions	Accions
Descriptiva	Segmentació del text. Identificació d'unitats de significat. Agrupació en categories descriptives.
Interpretativa	Construcció d'un sistema de nuclis temàtics emergents: metacategories. Anàlisi seqüencial i transversal de les categories i de les metacategories. Identificació de dimensions fenomenogràfiques.

Els resultats d'aquesta construcció compartida, interpretada tenint en compte la teoria, ens va permetre elaborar una proposta de categorització, que entenem com una primera elaboració de la recerca i que ens va permetre interpretar les diferents aportacions, per tal d'acostar-nos al perfil d'aquest professional, clau en els processos de formació dels docents i en els processos d'acompanyament d'equips docents en la transformació i la millora de la seva pràctica (Quadre 2).

Van sorgir dues dimensions emergents: el context de treball dels formadors i les formadores i la situació laboral. Aquestes dimensions surten a causa de les condicions especials en què treballen els formadors i les formadores dels plans de formació institucionals i que afecten el desenvolupament de la seva tasca professional. Aspectes com ara la formació (inicial i permanent), la dedicació, els lligams institucionals i l'autonomia professional del formador influeixen en la seva actuació.

Les categories obtingudes suposen ja un primer resultat de la recerca, atès que permeten interpretar les diferents concepcions dels agents (formadors, gestors, equips directius i professorat). Posteriorment, a partir de les categories obtingudes i definides col·laborativament, es fa l'anàlisi seqüencial i transversal de les categories i de les metacategories, així com la identificació de dimensions fenomenogràfiques.

Quadre 2. Dimensions, categories i subcategories

Dimensions	Categories	Subcategories
A) Context de treball del formador	1. Característiques	1. <i>De la institució</i> 2. <i>Del centre</i> 3. <i>Del formador</i> 4. <i>Context social</i> 5. <i>Del professorat</i>
	2. Obstacles	1. <i>De la institució</i> 2. <i>Del centre</i> 3. <i>Del formador</i> 4. <i>Context social</i> 5. <i>Del professorat</i>
	3. Recursos	1. <i>De la institució</i> 2. <i>Del centre</i> 3. <i>Del formador</i> 4. <i>Context social</i> 5. <i>Del professorat</i>
B) Sabers del formador	1. Coneixements	1. <i>Disciplinaris</i> 2. <i>Pedagògics</i> 3. <i>Organització i gestió</i> 4. <i>Contextual</i>
	2. Habilitats	1. <i>Detecció de necessitats</i> 2. <i>Planificació</i> 3. <i>Implementació</i> 4. <i>Avaluació</i> 5. <i>Comunicació</i> 6. <i>Gestió de relacions</i>
	3. Actituds	1. <i>Intrapersonals</i> 2. <i>Interpersonals</i>
C) Aprenentatge dels sabers	1. Condicions	1. <i>Continguts</i> 2. <i>Models</i> 3. <i>Facilitats organització</i> 4. <i>Implicació</i> 5. <i>Motivació</i> 6. <i>Dedicació</i>
	2. Com s'aprèn	
D) Incidència	1. Condicions	1. <i>Institucionals</i> 2. <i>Personals</i> 3. <i>Organitzacionals</i>
	2. Tipus d'incidència	1. <i>Canvis de la pràctica</i> 2. <i>Canvis conceptuals</i>
E) Situació laboral		1. <i>Formació</i> 2. <i>Dedicació</i> 3. <i>Lligams institucionals</i> 4. <i>Autonomia professional</i>

Els aprenentatges

De l'anàlisi i la interpretació conjunta de tota la informació, així com dels debats i de les confrontacions teòriques de l'equip, van sorgir moltes orientacions i sobretot molts aprenentatges que plantejo a continuació.

Consideració dels formadors en els plans de formació a Catalunya

De l'anàlisi dels diferents plans de formació desenvolupats a Catalunya des del Departament d'Educació, podem concloure que les accions de formació de formadors no han estat una pràctica habitual en relació amb els programes de formació permanent i no han disposat d'un model o d'un marc referencial clar. Els plans de formació no han definit el model de formadors, perquè tampoc no han definit el model de formació. Aquest estava implícit en els plantejaments i, per tant, era objecte d'interpretacions diferents per part de les institucions organitzadores, dels serveis educatius implicats i dels propis formadors i formadores que decidien la formació que necessitaven. A Catalunya, els formadors han arribat a ser-ne a través d'itineraris molt variats i personals, de vegades fruit de la casualitat o de l'oportunitat.

És el Pla Marc de 2005-2010 el que explicita d'una manera més clara el model de formació que vol impulsar i descriu alguns dels trets que han de caracteritzar el perfil dels formadors i les formadores que intervindran en el Pla. Aquest mateix pla esbossa algunes condicions de la formació de formadors i l'encarrega als instituts de ciències de l'educació. El perfil que s'hi proposa és el del formador practicoreflexiu.

Aquesta decisió suposa un important repte a Catalunya, perquè els models subjacents en els plans de formació anteriors apostaven per la transmissió de coneixements i per models de formació basats en l'entrenament (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

Sobre les condicions dels formadors de formadors

El formador de formadors, des de la perspectiva que hem descrit, és un professional que actualment no està considerat com a tal dins el Pla de Formació de Catalunya. Hem pogut constatar com l'Administració educativa evitava reiteradament abordar aquest tema.

Aquesta postura ha portat a la situació actual, de manca de formadors i formadores preparats per assolir els reptes polítics que s'ha plantejat el Govern. Hem vist com hi ha una preocupació recent per la formació de formadors capaços d'engegar, planificar i conduir processos de canvi.

La formació d'aquests formadors s'està fent de manera extensiva, però en base a un model implícit basat en l'expertesa. La superació del model tradicional és encara minoritària.

Un tema que ha sorgit insistentment en la recerca ha estat la necessitat d'establir condicions laborals i professionals adequades per afavorir els proces-

sos d'intervenció formativa i també la reflexió sobre la pràctica i la formació col·laborativa. El sentiment dels formadors de Catalunya és el de ser víctimes de la creixent intensificació del treball. Demanen temps, consideració i unes condicions mínimes per dur a terme la seva tasca.

Una altra constant que s'ha observat és la necessitat que tenen els formadors de rebre ensenyament específic per desenvolupar les seves capacitats, les quals han anat aconseguint de manera individual, a força d'analitzar errors o de fer una important inversió del seu temps personal en activitats de formació pròpia, no sempre prou adequades a les necessitats que tenien.

La major part de la formació de formadors que s'ha generat ha estat per necessitats imperioses del sistema educatiu, de posar en marxa lleis noves i ordenacions curriculars o d'atendre compromisos polítics relacionats amb els canvis socials del país.

Els formadors i les formadores han estat els grans oblidats del sistema de formació, encara que, paradoxalment, ha recaigut sobre ells la responsabilitat de l'èxit o el fracàs de les intervencions formatives.

Només caldria aplicar a la formació de formadors els grans principis de l'aprenentatge del professorat:

- Relació entre formació, innovació i recerca.
- Formació basada en la pràctica professional.
- Modalitats de caràcter col·laboratiu.
- Estratègies participatives.
- Processos d'acompanyament.

Sobre les funcions dels formadors de formadors

Un altre tema que no s'ha aclarit mai és la identificació de les funcions que han de realitzar aquests professionals, així com els límits de la seva intervenció.

La preocupació de molts dels agents participants en la recerca es concentra en aquest àmbit. El formador ha de respondre a totes i cadascuna de les exigències que se li plantegen: des de les entitats organitzadores, des dels serveis educatius, des dels centres i des de les persones que assisteixen al curs.

Com que no se n'ha regulat la funció, tothom té autoritat per dir què ha de fer un formador i com ho ha de fer. Sovint, se li demana que supleixi les responsabilitats que pertocquen a les persones amb qui actua. És freqüent demanar als formadors la solució a problemes de relació en un centre o d'actituds laborals molt qüestionables. Si el formador o la formadora no sap o no vol donar resposta a la demanda, se'n veu lacerada la credibilitat i la professionalitat.

Vista aquesta situació, és molt difícil definir les funcions dels formadors, i per tant les competències bàsiques que haurien de dominar. Caldria preparar uns professionals que fossin capaços de solucionar qualsevol tema i qualsevol situació independentment de les condicions contextuals. Aquesta visió dels formadors sovint es trasllada també a l'escola, de manera que s'espera que els

docents solucionin tots els problemes. És una conseqüència de les característiques que va assolint la societat actual: immediatesa en la resposta, responsabilitats a l'Administració i solucions elaborades.

És important elaborar marcs de referència per evitar abusos i malestar professional. Tot i que, ara per ara, no existeixen aquests marcs, sí que hem pogut constatar que, fruit de l'experiència i de les relacions variades dels formadors amb els centres i d'aquests amb diferents formadors, s'ha anat creant un marc d'interacció que, tret d'excepcionalitats, possibilita una relació fluida.

Quan analitzàvem els límits i els condicionants de la incidència del formador, ens adonàvem de com es culpabilitzen mútuament quan les intervencions formatives no esdevenen òptimes: el professorat considera que els formadors no connecten amb la pràctica, que són massa «teòrics»... Si més no, la formació que els proposen no la consideren útil per dur-la a la pràctica. Els formadors i les formadores, d'altra banda, copsen com un gran obstacle les actituds, les expectatives i, fins i tot, les cultures professionals dels docents a qui formen.

Algunes conclusions sobre les competències dels formadors de formadors

El nucli fonamental dels aprenentatges realitzats gira entorn dels sabers que hom considera imprescindibles per donar resposta a les situacions que es

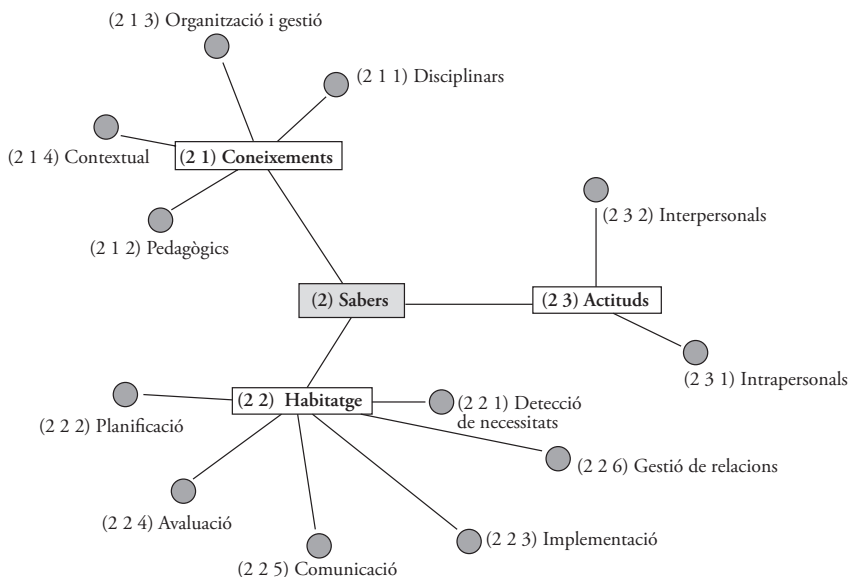


Figura 1. Galàxia de nodes que configuren els sabers necessaris per assolir les competències específiques.

plantegen als formadors i a les formadores en el desenvolupament de la seva pràctica. Hem organitzat els coneixements específics dels formadors atenent la classificació de la naturalesa dels sabers principals que s'han de mobilitzar per exercir-les: de caràcter conceptual (coneixements), procedimental (habilitats) i actitudinal (actituds).

La figura 1 resumeix la construcció de competències realitzada en base a l'anàlisi de la informació aportada pels grups de formadors i formadores, en base als sabers més importants que cal mobilitzar.

Coneixements conceptuals

En relació amb els coneixements necessaris per al formador, hi ha una coincidència gairebé total a afirmar que ha de posseir un coneixement disciplinari expert i actualitzat de la matèria o de la temàtica que imparteix. En general, és la base criterial per seleccionar formadors. Aquest aspecte es dóna per suposat i formaria part del bagatge inicial del futur formador. Sense aquesta condició, no es podria parlar de formadors.

L'altre coneixement que es valora molt és el contextual, és a dir, els formadors han de conèixer els contextos laborals i professionals dels col·lectius que formen, si és possible, per experiència pròpia.

El saber pedagògic no queda gaire explicitat. Normalment, l'associen a la part procedimental. És a dir, no es tracta de saber molta didàctica o de fer grans plantejaments pedagògics, sinó de saber-los aplicar amb naturalitat. No parlem de didàctiques específiques, sinó del saber pedagògic del formador per exercir la seva funció.

Respecte al saber de gestió i organització de la formació, queda novament emmascarat pel saber fer.

Habilitats

El conjunt de sabers que ha estat més desenvolupat en la recerca és el procedimental, segurament perquè és el que es relaciona més amb el saber fer del formador.

Ningú no s'atreveria a fer de formador sense dominar la temàtica objecte de la intervenció, però la problemàtica que planteja la diversitat de tasques que ha de desenvolupar el professorat formador, l'especificitat d'aquestes i l'absència de preparació específica han centrat les preocupacions del professorat que ha participat en la recerca.

Les habilitats necessàries per fer front a la tasca de formador practicoreflexiu, capaç d'analitzar i diagnosticar els contextos, planificar l'acció formativa, portar-la a terme i acompanyar els equips docents en els processos d'innovació i canvi, han estat classificades en sis subcategories que agrupen el conjunt de sabers que configuren la competència que se'n desprèn. Vegem-ho a la taula següent:

Competències	Sabers	Formació
Detecció de necessitats	Saber elaborar instruments i pautes d'observació per analitzar els contextos, com també per identificar, interpretar prioritzar i comprendre les necessitats formatives que es desprenen de les demandes i dels obstacles que planteja el professorat.	Cal formar-se per dominar les habilitats específiques, des de l'anàlisi de la pràctica.
Planificació	Saber establir objectius d'acord amb les necessitats del grup i amb la seva participació: saber seleccionar activitats, materials i recursos adequats; saber temporitzar l'acció de manera que sigui útil, es parteixi de la realitat i del saber del professorat i no s'imposin els canvis. Saber crear condicions quan no existeixen o identificar els obstacles que no permeten avançar.	De manera col·laborativa, intercanviant experiències de la mà d'un company o d'una companya més expert. Cal disposar de temps institucional.
Implementació	Saber dur a terme l'acció formativa, de manera dinàmica, engrescadora, mantenint el rol que correspon, sense usurpar l'àmbit de decisió dels altres. Saber intervenir i callar quan toca. No provocar dependències del formador.	Cal disposar de programes específics orientats al desenvolupament professional, no a l'assoliment d'objectius de política educativa urgent.
Avaluació	Saber avaluar processos i actuar en conseqüència.	
Comunicació	Saber-se relacionar de manera fluida amb tots els agents que intervenen en la formació. Saber tenir els sentiments propis i el de totes les persones del grup, i prendre'ls de referent de la intervenció. Saber escoltar. Saber organitzar el discurs col·lectiu i fer-ne devolució. Saber preparar materials clars, útils i fàcils d'entendre...	
Gestió de relacions	Saber retornar de manera positiva totes les incidències de relació que es produeixen en el si del grup i de la institució. La gestió de les relacions és la base de l'èxit del formador practicoreflexiu.	

Actituds

El tercer bloc de sabers del formador està relacionat amb el fet de saber estar, amb les actituds i els valors que han de desenvolupar els formadors i les formadores per sortir-se'n i fins i tot reeixir en la seva tasca.

Hi ha actituds, fins i tot aptituds, que afavoreixen l'acció i la resposta que obtenen els formadors. Encara que hi hagi unes persones amb un tarannà i una manera de ser més favorable que unes altres, cal que els formadors coneguin les seves problemàtiques i els seus punts forts per fer-ne un ús conscient, ètic i adequat als objectius plantejats. L'empatia, les actituds conciliadores, comprensives, amables, que parteixen de l'escolta de l'altra persona, sens dubte afavoreixen la consecució dels objectius formatius.

Ara bé, el formador no pot caure en el servilisme i l'obsessió per ser acceptat pel grup. Ha de representar l'amic crític que descriuen Holly i Southworth (1989). És a dir, ha de fer avançar també analitzant allò que no va bé o que no es fa bé. La manera de fer-ho és la que marcarà la diferència competencial, que en aquest cas no només depèn de saber fer les coses, sinó també de com es fan, en relació amb les altres persones que hi intervenen.

Síntesi

Els formadors de formadors són professionals que fonamenten la seva pràctica en el desenvolupament de l'autonomia professional dels docents, però també en el de les seves pròpies capacitats, a partir de la pràctica reflexionada a tots els nivells i, per tant, teoritzada. En comptes d'aplicar la teoria, ajuden els docents a identificar les teories que sustenten les seves pràctiques i, des d'aquesta comprensió, es possibilita la innovació orientada a millorar.

Per desenvolupar el perfil pràctic reflexiu, cal disposar d'unes condicions contextuais i laborals establertes i conegudes, que tinguin com a referent la professionalitat i el reconeixement de la tasca que realitzen.

El perfil que, des de les veus dels agents implicats en els processos formatius, han de tenir aquests assessors de procés es concreta en el desenvolupament d'aprenentatges de caràcter estratègic, basats en un procés de reflexió i d'apropiació de les decisions i de les accions que els permeten enfrontar-se amb èxit a les demandes formatives en diferents situacions i contextos. Cal que aprenguin a controlar *quins, quan i com* cal fer servir els recursos personals, contextuais, acadèmics, procedimentals i processuals de què es disposa, atenent les exigències de cada situació, i això suposa un ús conscient de les estratègies (Del Pozo, 1999), un saber *escoltar* per entendre la situació i les expectatives, els dubtes i els problemes dels docents amb qui treballen, però també una *actitud d'escolta*, entesa com un lideratge participatiu, no basat en el coneixement i les solucions pròpies, sinó en el desenvolupament dels altres.

Per tant, les competències comunicatives, de relació personal (interpersonals i intrapersonals), així com la capacitat d'establir processos de millora i guiar els equips docents des de la situació de partida en què es troben, en un

procés reflexiu i d'implicació mútua, és la base professional que han de formar i desenvolupar.

No volem oblidar la necessitat que tenen aquests professionals de treballar les seves estratègies formatives en l'àmbit de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, per tal de desenvolupar la competència tecnològica en el professorat, situació que comporta l'exigència de conèixer els aparells i els sistemes que els poden facilitar la feina, les possibilitats que ofereixen i usar-los en el decurs de la pràctica formadora. Avui per avui, però, aquest encara és un repte del sistema de formació permanent.

Ajudar a innovar comporta també una actitud d'autoreflexió i d'innovació constant de la pròpia pràctica.

Referències bibliogràfiques

- COLÉN, M.T. (2005). *Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de primària: Concepcions dels agents que intervenen en un PFZ*. Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.
- COLÉN, M.T. i GINÉ, N. (2006). «Reflexions entorn la formació de formadors i formadores de Catalunya». *Temps d'Educació*, 30, 105-127.
- COLÉN, M.T. i PRATS, M. (2006). *La visión de los formadores y formadores del profesorado de Cataluña sobre su formación, sus limitaciones y las políticas de formación permanente del profesorado que condiciona su actuación*. Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Oviedo, noviembre de 2006.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- ELLIOTT, J. (1991). «Actuación profesional y formación del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- GIMENO SACRISTÁN, J. i PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1993). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HOLLY, P.J. i SOUTHWORTH, G. (1989). *The Developing School*. Londres: The Falmer Press.
- IMBERNON, F. (2006). «Assessorar o dirigir: El paper de l'assessor col·laboratiu o l'assessora col·laborativa en una formació permanent centrada en el professorat i en el context». *Temps d'Educació*, 30, 65-76.
- KILLION, J. y HARRISON, C. (1997). *The Multiple Roles of Staff Developers*. *Journal of Staff Development*, 18 (3), 33-44.
- MARCELO, C. (1997). «¿Quién forma al formador?: Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias». *Revista de Educación*, 313, 249-278 [en línea]. <<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/>>.
- MARTON, F. (1987). «Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality». En: *Qualitative Research in Education*. Mölndal: Sweden, cap. 10.
- MILES, M.B. i HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- OCDE *Proyecto DeSeCo* [en línea]. <www.oecd.org/edu/statistics/desecco>.

- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- POZO, J.I. del (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SPARKS, D. i LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). «Models of Staff Development». En: HOUSTON, W.R. (ed.). *Handobook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, 234-250.
- VAILLANT, D. i MARCELO, C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidona, Màlaga: Aljibe.

M. Teresa Colén. Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. Professora titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa, coordinadora de l'àrea de formació permanent del professorat del Grup d'Innovació i Recerca Consolidat FODIP (Formació Docent i Innovació Pedagògica. <http://www.ub.edu/fodip/>). Ha estat cap de la secció de formació del professorat d'infantil i primària i, posteriorment, cap de la secció d'Innovació en Formació de l'ICE de la Universitat de Barcelona.
