

# Reflexions entorn la formació de formadors i formadores a Catalunya

Maite Colén\*

Núria Giné\*\*

## 1. Els antecedents

L'any 1989 el Departament d'Ensenyament aprovava el que seria un primer Pla de Formació Permanent del Professorat de Catalunya concebut per preparar al professorat de cara a la implantació de la Reforma Educativa promoguda per la LOGSE.

El que seria Primer Pla de Formació Permanent per la implantació de la Reforma (1989-1996), es va realitzar amb criteris de territorialització de la formació, que preveia l'atenció a les necessitats de formació derivades del procés de reforma del sistema educatiu i, en part, a les necessitats dels centres i del professorat. Aquest Pla va prendre com a referent organitzatiu els Plans Unitaris (Colén i Corominas, 1987) que funcionaven a Catalunya durant la dècada dels vuitanta.

El model organitzatiu del pla estava basat en la col·laboració institucional de les universitats (especialment dels ICE), i d'altres entitats amb una llarga tradició i presència en el sector educatiu de Catalunya. Els ICE han estat un dels instruments bàsics en la formació del professorat en tot el territori, responsables de l'organització i gestió dels programes encarregats pel Departament d'Ensenyament, alhora que organitzadors de formació per iniciativa pròpia. Aquest ha estat un element important en la caracterització del model de formació amb el qual s'ha treballat a Catalunya des de 1989 en el marc dels Plans de Formació. En cap altre model de formació a Espanya, es comptava amb la institució universitària com a Catalunya. Ha estat una de les característiques diferenciadores del model de formació del professorat català. La presència i

---

(\*) Maite Colén. Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. És cap de la Secció d'Innovació en formació de l'ICE de la Universitat de Barcelona, professora titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa i pertany al grup consolidat d'Innovació Docent i de Recerca FODIP, de la mateixa universitat. A/e: mcolen@ub.edu

(\*\*) Núria Giné. Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. És professora lectora del Departament de Didàctica i Organització Educativa i pertany al grup consolidat d'Innovació Docent i de Recerca FODIP, de la mateixa universitat. A/e: nuria.gine@ub.edu

participació de les universitats en la formació permanent del professorat és quelcom molt valorat pel professorat, donat que no veuen als formadors com membres de l'administració. Els Centres de Recursos han estat punts d'articulació de la formació permanent i unitats operatives de suport i animació de la formació en les zones en què està distribuït el territori.

El segon Pla de Formació Permanent, aprovat pel Departament d'Ensenyament, havia de cobrir el període dels cursos 1996-97 a 2000-01, tot i que es va anar allargant fins el 2004. Immersos, encara, en la transició cap al nou sistema educatiu, la planificació de la formació permanent havia d'obeir a una línia de continuïtat i adaptació a la situació de la Reforma. El sistema començava a implantar-se de manera generalitzada en el Batxillerat, s'havia implementat ja a l'ensenyament infantil i primari. Les necessitats de formació d'aquell període eren diferents, segons nivells educatius.

Les actuacions dels dos Plans de Formació van anar consolidant una estructura complexa de gestió de la formació en la qual intervenen diversos agents amb una coordinació que ha funcionat satisfactòriament, tot i que no exempta de dificultats.

Aquest segon Pla preveia la consolidació de la presència de les universitats en la formació del professorat, donant continuïtat a la política seguida fins el moment. Durant el desenvolupament d'aquest pla es va anar intensificant el control centralitzat a través de minucioses instruccions que normativitzaven els diferents processos que el componen.

Amb el canvi de Govern, al 2004 es comença a desenvolupar un canvi radical en el sistema de formació del professorat. El Departament d'Educació aposta per una descentralització de la formació passant la gestió territorial als CRP. Ara per ara s'està en període de reestructuració. La creació dels Serveis Educatius Integrats<sup>1</sup> en cada zona, obligarà a reformular la formació permanent del professorat en el marc d'una nova orientació estratègica.

Per altra banda, cal no perdre de vista les fluctuacions del sistema educatiu (recordem que tot just implantada la LOGSE va ser substituïda per la LOCE, que no es va arribar a desenvolupar; en l'actualitat ja hi ha una nova llei orgànica d'educació).<sup>2</sup> Aquesta nova etapa, marcada per la transició cap

- 
1. Els Serveis Educatius Integrats constitueixen un nou model organitzatiu descentralitzat del Departament d'Educació, que integra tots els serveis educatius que actuen en una zona determinada: centres de recursos pedagògics (CRP), equips d'assessorament psicopedagògic (EAP), equips de Llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC). L'objectiu d'aquesta nova organització és la coordinació de tots els recursos i serveis que interactuen en una mateixa zona i l'establiment de sinèrgies que rendibilitzin les tasques. El Pla de Formació de Zona queda integrat en aquests serveis. La gestió de tot el Pla deixa d'encarregar-se als ICE, i es gestiona des de cada zona.
  2. La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) va ser aprovada al setembre de l'any 1990. Al desembre de 2002 es promulgava la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), en un clima d'enfrontament social i institucional. Abans de la seva implantació, el

un altre model educatiu, requerirà nous plantejaments en la formació del professorat.

Entenem que en la nova situació la formació del professorat haurà de donar passos decisius de descentralització, anant més enllà de la territorialització de la formació; creiem que caldrà donar una oportunitat al model mixt amb el qual s'ha vingut treballant tradicionalment a Catalunya, d'intervenció de les universitats, diferents entitats o organitzacions professionals i el propi Departament d'Educació. La nova situació, entenem, exigirà nous acords explícits de col·laboració, que marquin el grau i nivell de participació dels diferents agents; entenem, igualment, que caldrà incrementar el grau d'autonomia dels centres educatius, de manera que la descentralització no sigui una nova via de control i d'uniformitat. La descentralització hauria de suposar una minva important de la burocràcia i un augment significatiu de la capacitat de decisió dels professionals sobre els seus propis processos de formació.

Dins aquest sistema organitzatiu de la formació del professorat, la figura dels formadors/res no ha centrat mai les preocupacions ni els debats dels agents encarregats de la formació. Cada institució col·laboradora en el Pla de formació ha disposat dels seus propis formadors, i també ha dissenyat accions de suport a la seva tasca. Els ICE, que tal com hem dit s'han encarregat al llarg d'aquests anys d'una part important de les accions formatives dels Plans de formació de Zona i d'ofertes centralitzades, han seleccionat experts de les universitats respectives i professorat innovador, destacat en la seva tasca professional, per actuar com a formadors de companys o de professorat d'etapes educatives anteriors.

Encara que s'han fet programes experimentals de recerca-acció, de formació entre iguals, de projectes d'assessorament a centres realment col·laboratius, podem dir que aquestes han estat l'excepció. El model de formador real que ha perviscut al llarg de tots aquests anys ha estat l'academicista, és a dir, el professor o professora expert en una àrea curricular determinada o coneixedor de metodologies noves, que amb més o menys habilitat comunicativa ho ha transmès als companys.

Plausiblement aquest model respon a una manera molt concreta d'entendre la formació i especialment el paper del professorat: aquest seria l'aplicador de les decisions dels experts. És evident que estem davant d'un model molt poc professionalitzador dels docents i dels formadors i formadores. I analitzant les accions de les Administracions educatives sembla clar que és el model imperant.

---

nou govern espanyol va presentar l'avantprojecte de la LOE (Ley Orgánica de Educación), ja en vigor. Per la seva banda, el Govern català està preparant la nova llei d'educació de Catalunya, en el marc del Pacte Nacional per a l'Educació.

Una altra via de formar formadors, especialment en el marc dels ICE, ha estat l'autoformació a través de grups de treball, que han elaborat materials innovadors, noves propostes didàctiques, o innovacions centrades sobretot en àrees curriculars o temes transversals del currículum. Aquesta modalitat de formació és acceptable, però no pot ser l'única. No es pot reduir la formació de formadors d'un país a les iniciatives espontànies de professors i professores amb molta il·lusió i bona voluntat.

### **D'aquells plantejaments aquesta realitat: situació actual**

Al llarg d'aquests anys a Catalunya s'ha anat consolidant un model de formació eclèctic. Hi ha hagut una disfunció entre el discurs de l'administració i el desenvolupament normatiu de la formació permanent. Mentre per una banda s'insistia en les bondats de l'assessorament en centre per la millora i el canvi institucional dels centres, per l'altra es retallaven les hores d'assessorament als centres i es reglamentaven en tal grau les intervencions que, en la major part dels casos, esdevenien cursos realitzats «a domicili», amb l'evident avantatge de la contextualització que suposa realitzar-lo en el sí d'un centre i amb la participació del professorat, però perdent la potencialitat d'anàlisi de la pràctica, de projectes innovadors col·lectius, de canvi real dels equips docents partint de la seva pròpia situació. El mateix ha anat passant amb totes les modalitats formatives admeses en el pla. Enlloc de fer avançar al professorat vers models de formació més autònoms i més implicats amb el canvi i la millora institucional del centre, s'han anat constrenyent les condicions de la formació per unificar les ofertes.

Destaquem, a continuació, alguns dels aspectes que caracteritzen la situació actual de la formació permanent a Catalunya.

El Departament d'Educació ha anat creant els seus propis programes, amb ofertes formatives elaborades per experts, per donar resposta a les necessitats que el propi Departament ha anat establint. L'activitat formativa d'aquests programes és considerada prioritària en els Plans de Formació, i sovint obligatòria. Aquesta tendència es va iniciar amb l'argument de preparar el professorat per aplicar la reforma educativa iniciada el 1990. Aquella reforma es va aplicar, però la tendència a controlar la formació permanent que realitza el professorat ha anat augmentant amb els anys. Lluny d'incrementar les cotes d'autonomia i la llibertat de decisió dels centres educatius, la formació ha estat organitzada i decidida des d'instàncies centralitzadors.

Els centres educatius, el professorat, els diferents agents que intervenen al llarg del complex procés d'organització, planificació i implementació de la formació s'han anat adaptant a la cada vegada més minuciosa i sistemàtica normativa. Cada any la subdirecció responsable d'aquest servei publica les concrecions del pla general de formació pel curs següent. Inicialment, aquest catàleg de concrecions s'anomenava *Criteris i Orientacions per l'elaboració de PFZ*. A partir del segon Pla de formació va passar a anomenar-se *Criteris i*

*Instruccions per l'elaboració dels PFZ.* El canvi de títol no precisa de més explicacions. Durant més de 10 anys professorat, inspectors, tècnics educatius de programes, de CRP, d'ICE, formadors i formadores, s'han vist aclaparats per una prolixa normativa on tot, absolutament tot, estava reglamentat. Aquesta circumstància, unida a la manca de formació específica de formadors i formadores i de professorat vinculat als processos de planificació de la formació, han anat convertint la normativa en l'únic referent sobre com ha de ser la formació del professorat.

La formació del professorat s'ha centrat en l'actualització de coneixements de les àrees curriculars, les novetats en el camp de les didàctiques específiques o l'adquisició d'habilitats tecnològiques. Els formadors i les formadores seleccionats per impartir la formació han estat professorat d'etapes educatives superiors (com a garants dels coneixements disciplinars o experts) o bé companys que han destacat pel domini en un camp concret de gestió de classe o del centre, d'avaluació, d'enfocaments metodològics novedosos o pel domini de les noves tecnologies. Aquests companys i companyes han estat abocats a fer-se formadors o formadores, partint de la base que aquell camp en el qual eren experts el podien transvasar. Posteriorment, la responsabilitat de fer-se'l seu, d'aplicar-ho a l'aula, als contextos diferents, queda en mans del professorat. Ni aquest professorat-formador ha estat preparat per acompanyar els equips docents en els processos d'apropiació i d'aplicació, ni les condicions en què s'ha realitzat la formació ho han permès.<sup>3</sup>

La formació que es desenvolupa en la major part dels casos té com a referent el contingut de la matèria d'especialitat del professorat, o de l'interès d'aquest. Es considera com una actualització dels aprenentatges realitzats a la formació inicial. Poques vegades la formació té com a objectiu l'anàlisi de les pràctiques docents reals, la transformació i millora dels contextos de referència, la reconceptualització de la professió. El món canvia al voltant dels centres educatius, però aquests no repensen la seva funció, la formació no s'ocupa del desenvolupament de les noves competències necessàries per aquests canvis, i als formadors tampoc se'ls donen facilitats per preparar-se per assumir aquests reptes.

Les exigències socials a l'escola són viscudes pel professorat amb angouxa, amb por i amb alts nivells d'estrès. La reacció immediata a aquestes exigències es tradueix amb la demanda a l'administració de solucions, de formació per fer-hi front. La reacció de l'administració és contractar experts que elaborin solucions adequades al problema plantejat en forma de materials i d'instruccions d'aplicació. Aquest model, el model d'entrenament (Sparks i Louks-Horsley, 1990), ha estat el referent bàsic de la formació del professorat per donar resposta als reptes. Aquest model permet en molt poc temps fer

---

3. Els assessoraments a centre, per exemple, han acabat essent intervencions de 10 o 15 hores anuals.

passar a molt professorat per les accions formatives elaborades, i com que el temps disponible és escàs, es prioritza la informació i els continguts, deixant tota la tasca de reflexió, de replantejaments, d'anàlisi de models previs, de diferències contextuals en segon terme. El professorat escolta les solucions dels experts, aplica les instruccions, però els problemes no es solucionen. A qui es culpabilitza?

Els formadors i formadores tenen com objectiu bàsic la transmissió, bé del seu saber expert, bé de les seves experiències exitoses. Tal com afirma Perrenoud (2004: 22), «*uno se hace formador para lo mismo que se hace enseñante: para hablar y no para escuchar*». Aquesta és la funció que s'espera d'ells i elles, encara que, afortunadament, com veurem més endavant, molts d'aquests formadors es replantegen la seva funció i busquen espais de trobada per debatre i construir una representació conjunta de la seva tasca més lligada a les necessitats reals dels centres, de les organitzacions i de les persones.

En el fons el problema de la formació en els últims anys ha estat la falta d'un model clar. Com hem vist, han conviscut models, sensibilitats i representacions professionals diferents. Aquesta diversitat no ha fet avançar els models més innovadors i compromesos amb la transformació de la pràctica, sinó que s'han consolidat models tradicionals de transmissió de coneixements i de reproducció de pràctiques suposadament exitoses. Si no existeix un model de formació definit, tampoc queda clara la funció que han de desenvolupar els formadors i formadores, per tant no es defineixen les competències i sabers necessaris i no hi ha una formació de formadors adequada.

### **Formar formadors**

El model de formació que s'ha anat consolidant porta, més que a una formació de formadors, a una selecció de bons professors i professores, per tal que actuïn com a formadors dels seus companys.

En aquest model la decisió rau en quin saber es considera més adequat: el saber expert o el saber de la pràctica?

Si es tendeix a seleccionar al professorat formador pel seu saber expert, normalment es produeixen programes de formació de formadors «en cascada», és a dir: els experts alligonen a professorat escollit perquè pugui transmetre als companys el nou programa, els nous materials o el nou plantejament curricular, de manera fidel. Aquest model de formació de formadors és econòmic en temps i en diners, i es centra en professorat motivat i competent professionalment. Aquest model parteix de la suposició que el discurs transforma la pràctica, és a dir que, quan el professorat coneix noves maneres de treballar, les trasllada a l'aula. Des d'aquesta perspectiva es programen la major part dels cursos generals adreçats a tot el professorat.

Els formadors que actuen en aquests programes són experts, si més no coneixedors, de la temàtica, saben explicar el tema, posar exemples, disposen de bons materials de presentació i de materials curriculars per aplicar a l'aula, però: estan capacitats per fer de formadors? És aquest el paper que han de desenvolupar?

Aquesta és una manera d'accedir a la funció de formadors de professorat. Els formadors experimentats saben molt bé que d'aquesta manera ajuden molt poc als seus companys. A l'inici aquest model és acceptat per tothom. Els mestres troben solucions als problemes que plantegen i els formadors i formadores tenen respostes qualificades a les inquietuds dels companys. I després? Aplicar noves metodologies i nous materials sense més anàlisi de la realitat ni de les pràctiques docents reals no canvia res. Porta a un consumisme de la formació. Es conrea el mite: Si una solució no funciona, que me n'aportin una altra. Tal com diu Imbernon (1999) aquest model produeix professorat més culte, però no millors escoles.

Transcendir el model transmissiu, academicista, d'entrenament i avançar vers un model basat en la col·laboració de l'equip docent, en la millora de les pràctiques docents, en la creació d'escoles i centres educatius que donen resposta a les necessitats del seu alumnat, des de la professionalitat i el compromís del professorat, passa també per disposar d'un sistema de formació permanent d'aquest professorat orientat al desenvolupament de noves competències i basat en la transformació dels contextos educatius. Aquesta formació permanent demana formadors i formadores competents i ben formats, no només en els temes i àrees curriculars, sinó en un conjunt de sabers experts, específics de la funció, que es poden aprendre.

Ser formador des de la perspectiva que defensem, anomenada «pràctic reflexiu» per Schön (1992), requereix d'uns sabers, d'unes habilitats que no són inherents a la tasca de professor. La formació permanent de professorat és una formació de professionals adults, que desenvolupen la seva tasca en contextos diferents, i tenen relacions personals, problemes, interessos, creences, motivacions i pràctiques diferents. Els formadors i formadores d'aquest col·lectiu professional han de dominar conjunts de competències específiques per dur a terme aquesta tasca, com ara habilitats comunicatives, capacitat de dinamitzar equips docents, gestió de la incertesa, capacitat d'interrogació, saber crear clima de confiança, analitzar les necessitats reals dels equips docents, dinamitzar processos d'innovació i de reflexió de la pràctica, i moltes altres.

Ja veiem que aquests sabers, habilitats, competències s'han d'adquirir i s'han de desenvolupar en espais de formació i reflexió de formadors.

Ser formador de formadors és una tasca complexa i difícil, i no hauria de ser solitària. El repte que planteja aquest col·lectiu s'ha d'abordar des de la complexitat, des de la cultura col·laborativa i des de la flexibilitat. No cal que tots els formadors i formadores sàpiguen el mateix. S'han de desenvolupar les capacitats de cadascú, però orientades a la tasca a desenvolupar.

La formació de formadors s'haurà de plantejar, en primer lloc, quina funció tenen en el marc del Pla de Formació. La clarificació de la funció ja dóna moltes pistes sobre la formació que precisen.

Per altra banda, molts dels formadors i formadores que actuen avui al Pla de formació de Catalunya, són experimentats, i a partir de la reflexió de la seva pròpia pràctica i en molts casos de l'autoformació, han esdevingut pràctics reflexius molt competents, tot i que sovint han de treballar amb moltes condicionants. L'experiència d'aquest col·lectiu i la detecció de les seves necessitats formatives, pot donar molts indicis de com s'ha d'organitzar aquesta formació.

## 2. Una oportunitat i un repte: construir el propi perfil professional

Tot i que els aspectes apuntats fins aquí són reals, cert és també que, a Catalunya, després d'anys de formació de formadors, s'han constituït un seguit de grups de formadors i formadores que, de manera autònoma, han desenvolupat una manera pròpia de fer i de concebre la professió, desenvolupada des de la pràctica reflexionada i orientada des de principis de servei i cap a la millora de la pràctica, el treball col·laboratiu i autònom del professorat. És cert que hi ha pràctiques de formació de formadors reflexionades, i donat que, en el marc descrit anteriorment, els formadors i les formadores han anat construint pràctiques reflexives i accions potencialment innovadores de les pràctiques, des de la secció d'innovació en formació de l'ICE de la Universitat de Barcelona s'emprèn el projecte d'elaborar una aproximació a la professió des d'una perspectiva en primera persona, és a dir, des del punt de vista dels propis formadors i formadores.

El pensament o principi que mou aquest projecte és proper al construccionisme<sup>4</sup> i assumeix que el saber construït des de la pràctica reflexionada i des de les percepcions de les persones que hi són implicades esdevé molt proper a una «realitat possible»,<sup>5</sup> realitat que es troba en un punt d'equilibri entre una concepció idealista, però poc factible, de la professió, i una concepció conservadora de la realitat professional, que assumeix els fets tal com són sense plantejar-se la possibilitat d'anar més enllà.

La concreció d'aquest projecte s'inicia en unes jornades,<sup>6</sup> celebrades al setembre de 2003, on l'ICE de la UB va aplegar un col·lectiu d'unes 60 perso-

4. Fourez, G. (1994), Le Moigne, J-L. (1994) i altres autors desenvolupen el marc teòric d'aquesta concepció entorn de la idea fonamental del coneixement com a procés i resultat d'una construcció social.

5. Segons expressió de Perrenoud, Ph. (1991).

6. 1eres JORNADES DE FORMADORS I FORMADORES DE L'ICE DE LA UB "Quin model de formació?".



nes, que són alguns dels formadors i formadores que han mostrat capacitat per reflexionar sobre les pràctiques i que han evidenciat, amb el seu treball i les seves aportacions, la construcció d'un saber personal sobre el paper, la funció i les competències del formador de formadors. Entre aquestes persones, n'hi ha que desenvolupen la tasca laboral i de formació en diversos àmbits (infantil, primària, secundària, universitat), des de diversos àmbits de coneixements i en diferents entorns territorials. La modalitat organitzativa de les jornades, amb treball en seminaris o grups de treball i postes en comú, es va pensar per a facilitar que aquestes percepcions personals sobre la professió puguin explicitar-se, contrastar-se i convergir en una construcció o concepció col·lectiva.

### **Una concepció col·lectiva des dels propis formadors**

Les diverses aportacions, més riques i matisades d'allò que permet l'espai d'un article, configuren un esbós de la formació de formadors, incloent la percepció que tenen de la professió les persones que la realitzen. Hem estructurat aquestes aportacions entorn de quatre grans preguntes: A) Què pensem que comporta la formació de formadors?, B) Quines tasques inclou aquesta activitat?, C) Quines habilitats valorem en la formació de formadors?, i D) Quina és la nostra percepció de la professió?

#### *A) Què pensem que comporta la formació de formadors?*

Una sèrie d'aportacions dels diversos grups i persones es refereixen a la funció que hauria d'acomplir la formació de formadors. Aquesta funció contempla tant les finalitats o intencions de procés com les de resultat; i unes i altres són expressades bé com a constatació d'experiències reeixides o intervencions que han estat exitoses, bé com a desig i representació d'allò que, prioritàriament, hauria de ser o és el motor que impulsa la tasca del formador o la formadora. Sintèticament, aquestes funcions són:

#### **Implementar canvis** en les «maneres de fer» dels i de les mestres

La voluntat última de les intervencions formatives amb el professorat és la de provocar canvis en la seva realitat quotidiana, siguin aquests canvis en l'àmbit de la percepció, l'anàlisi, el pensament... siguin innovacions en l'acció educativa d'aula, siguin en forma de noves estructures organitzatives o de gestió. Així, una intervenció formativa que només canviï el grau de coneixement dels assistents a l'activitat i no es concreti en pràctiques (en el sentit ampli del terme) esdevé, en certa manera, estèril. Un dels grups expressa aquesta prioritat de la tasca del formador o la formadora plantejant-se la pregunta:

Com es poden implementar canvis en les «maneres de fer» dels mestres i, encara més, dels equips de mestres que generin dinàmiques riques i constants després d'un «acompanyament» per part d'un/a formador/a fins i tot pasat un temps?

**Recollir i/o analitzar i/o interpretar... les necessitats** de formació d'un determinat grup de professorat

Els grups o equips de professors i professores, com qualsevol grup que inicia una formació, tenen interessos i necessitats diverses i complexes que es tradueixen en expectatives sobre el procés i el resultat de la formació; expectatives que tenyeixen el conjunt de l'activitat formativa. Aquest fenomen, tan conegut i constatat en els processos formatius, s'ha traduït (des de les organitzacions que gestionen la formació de professorat) en una demanda explícita que els centres o els grups que demanen la intervenció del formador redactin quina és la seva necessitat. Tanmateix, aquesta informació és –ha de ser– sintètica i, per tant, mancada de matisos, d'expectatives, de detalls de context... com ho expressa aquest relat d'un dels grups:

Els grups coincideixen que la demanda que els arriba, normalment, no està ben definida. No és el que sembla i, a més a més, a vegades està plena d'incoherències. Atribueixen el problema als centres, els quals, moltes vegades, degut a la complexitat de la tasca educativa, no saben realment què volen demanar. Així solen confondre les necessitats de formació i les necessitats d'informació.

Davant aquesta realitat, el formador o la formadora assumeix com una de les seves funcions la negociació (explicitació, anàlisi, prioritització...) de les necessitats reals i de les expectatives del grup de professorat en formació.

Es considera que la negociació i reformulació de la demanda és important pel disseny del procés d'intervenció, però també perquè dóna pistes de com anirà la formació i quina incidència tindrà per a la pràctica dels docents i el centre. En funció de l'actitud del grup de professors es pot deduir l'ús que es farà de la formació al centre. (...) és necessari obtenir-ne més [informació] per vies informals per tal d'arribar a conèixer la cultura del centre, els valors implícits, és a dir: la necessitat real. En general, en la mida del possible, els formadors/res prefereixen parlar directament amb professors que llegir documents formals que no aporten gaire informació substantiva.

**Planificar i aplicar una intervenció formativa** que inclogui: avaluar procés de formació (usuaris); interpretar i aplicar el marc normatiu per a la intervenció; incorporar i transferir els referents del marc conceptual a la pràctica.

La planificació de l'activitat formadora no es pot concretar només en un seguit d'activitats, d'estratègies o de pràctiques seqüenciades, perquè la interacció amb el professorat implica, també, un aprenentatge vicari de les estratègies que usa el formador. Aquestes estratègies han de ser, potencialment, afavoridores de l'autonomia del professorat que participa en les sessions formatives. En aquestes, doncs, l'assessor o formador ha d'introduir processos transversals que estiguin tenyits implícitament i explícita de processos destinats a:

*Avaluar el procés personal i grupal de formació.* Usant estratègies de regulació i estant disposat i preparat per a canviar, modificar, flexibilitzar... objectius, continguts i activitats, sigui en l'inici o durant el procés de la formació, en funció de les finalitats proposades i negociades amb el grup. Promoure, també, l'activitat autoregulatora del professorat assistent, perquè aquesta faceta ajuda la reflexió sobre la pràctica.

Cal fomentar en els i les mestres que aprenguin a aprofitar totes les idees que els van apareixent per la seva formació, tant a cursos, congressos, com a la vida diària, i que tenen aplicació metodològica, si estan una mica amb els ulls oberts i amb els cinc sentits –o sis– per aprendre.

*Interpretar i aplicar el marc normatiu per a la intervenció; incorporar i transferir el marc conceptual a la pràctica.* La «lectura» directa d'allò que es diu des del marc normatiu o allò que es coneix des del marc de la ciència didàctica o d'una àrea de coneixement concret no és suficient, bé perquè no abasta tota l'amplitud de casos possibles (cas del marc normatiu, especialment), bé perquè requereix de reinterpretació en funció del context o de transposició didàctica (cas del marc conceptual, especialment). La planificació del formador i del grup en formació ha de promoure que, durant el temps de formació i perllongant-se després, el professorat usi estratègies de qüestionament, d'interrogació, de replantejament... dels marcs establerts.

... partir de les experiències i els sabers del grup, escoltar, (...) repensar, donar temps perquè les idees vagin madurant, plantejar preguntes que permetin avançar o no donar respostes tancades. És útil el treball en petits grups en base a preguntes o guions, els qüestionaris inicials per definir millor les propostes, encarregar activitats concretes als que participen en la formació per revisar-les de forma conjunta.

**Donar continuïtat a la formació;** aconseguir transmetre la necessitat / l'hàbit / l'actitud per continuar aprenent i canviant

Els coneixements, les maneres de fer, les estratègies professionals... que formen part del procés formatiu no han de limitar-se al temps que dura l'activitat formativa, sinó que és desitjable que aquesta romangui en el temps, evolucioni i formi part del desenvolupament quotidià. Aquesta funció de la formació de formadors està latent en gran part de les funcions anteriors, i pot considerar-se una evidència de la qualitat formativa.

El treball sorgit en la formació ha de potenciar mestres responsables, honestos, valents, etc. que realment volen aprendre, saben treballar individualment i en grup i també ajuden al formador/a a ensenyar-los a aprendre millor.

## Incorporar que l'avaluació millora la qualitat de la formació

Una darrera funció de la formació de formadors és arribar a assolir i a compartir que el procés d'avaluació o de seguiment és quelcom que va més enllà de l'assistència, de la certificació o de la satisfacció personal (condicions que, en aquest moment, són les més usuals com a evidències d'aprofitament de les intervencions formatives). Els formadors consideren que una funció desitjable fóra introduir l'activitat avaluativa com un procés de millora, entroncat amb els plantejaments de la recerca-acció, on cada procés avaluatiu (sempre col·laboratiu) no només no tanca, sinó que obre nous cicles de millora.

Recordar la importància que, des de l'acció avaluadora, té el projecte compartit i, per tant, dibuixar un procés d'avaluació compartit amb les persones (o grups) interessades: importància del retorn, del contrast i de la negociació.

A manera de cloenda d'aquest apartat dedicat a les funcions del formador/a de formadors, cal constatar la percepció generalitzada que no sempre aquestes funcions es corresponen, com seria desitjable, amb els models de formació adoptats des de l'administració educativa ni assumits o reconeguts pel col·lectiu docent.

S'ha de dir que en l'actualitat conviuen dos models de formadors definits per les següents característiques:

Expert infal·libre	Pràctic reflexiu
Pràctica descontextualitzada	Atenció a context, persones
Concepció de professorat ignorant	Acompanyant i facilitador
Centrat en el contingut	Promou la reflexió
Lliçons model	Metodologia multivariada
Comunicació unidireccional	Eines obertes, bidireccional
Cerca l'ortodòxia	Aborda l'heterodòxia
Aporta solucions	Elabora els obstacles

### *B) Quines tasques inclou la nostra activitat?*

Els tipus de tasques que comporten les funcions citades anteriorment són múltiples i diverses, i en la seva gran majoria no només comporten processos de realització o d'acció, sinó també de selecció, de prioritjació, de negociació. La multiplicitat de tasques i els neguits, satisfaccions i dubtes que s'hi associen les presentem ordenades tot seguit, bo i explicitant que no són la totalitat de les activitats citades, sinó una selecció de les més rellevants:

Per a **implementar canvis** cal realitzar activitats, seleccionar estratègies i proporcionar condicions com aquestes:

Emprar eines per incentivar grups passius. Usar estratègies que incrementen l'entusiasme, talent, creativitat, pensament i valors (entre d'altres aspectes).

Aportar materials que siguin d'utilitat.

Fomentar la comunicació i la participació activa entre les persones.

Usar estratègies i proposar activitats que permeten partir de –i faciliten o proposen arribar a– la pràctica dels i les assistents.

Incorporar les expectatives del grup.

Adoptar estratègies que permeten un seguiment acurat de la tasca docent; perquè és important copsar i conèixer la implicació i les repercussions en la pràctica educativa.

Cal conèixer el grup de mestres i utilitzar unes metodologies o unes altres en funció de les expectatives dels assistents i de l'objectiu de l'activitat de formació: assessorament, curs, seminari, grup de treball, conferència... atès que segons la modalitat de formació canvia la metodologia que s'utilitza.

Per a **recollir i/o analitzar i/o interpretar...** les necessitats de formació d'un determinat grup de professorat cal realitzar activitats, seleccionar estratègies i proporcionar condicions com aquestes:

Negociar la demanda. Usar estratègies que impliquen la negociació entre els objectius i les necessitats dels assistents.

Preocupar-se per identificar la demanda real o implícita desenvolupant processos previs. Es proposen algunes possibles estratègies per portar-ho a terme com:

Tenir accés a documents que els permetin conèixer la trajectòria formativa del centre: Memòries d'assessors anteriors o del professorat que ha fet el curs abans; Avaluacions anteriors (encara que sovint són poc explícites);

Tenir l'escrit de demanda de formació que fa el centre, perquè permet veure millor el tipus de requeriment i extraure'n informació implícita;

Obtenir informació directa de formadors anteriors i del centre;

Fer una reunió prèvia amb l'equip de gestors del centre (equip directiu a vegades) i després matisar la informació amb el grup de professors/res per veure si sorgeixen altres veus i necessitats;

Demandar a l'equip gestor que expliciti millor la demanda del centre, que faci una bona definició de la demanda per veure quin és el contingut o problema.

Preveure temps a l'inici i durant la formació per a concretar, revisar, negociar... la demanda.

L'ajust de la demanda requereix temps i voluntat per part del formador. Totes aquestes accions per aconseguir diferenciar la demanda explícita de la implícita normalment no són contemplades en les hores de feina dels formadors. Molts assessors/res s'aproximen al centre abans de la data pactada amb l'ICE per tal d'aclarir la demanda i conèixer millor la realitat del centre. S'hauria de fer una planificació més realista del temps d'intervenció al centre.

Per a la **planificació i aplicació de la intervenció formativa** cal realitzar activitats, seleccionar estratègies i proporcionar condicions com aquestes:

Programar

Seleccionar estratègies metodològiques. Triar les que:

Incorporen les expectatives del grup.

Permeten partir de la pràctica dels i les assistents; les que parteixen de les experiències i sabers tant individuals com del grup.

Possibiliten la reflexió individual o grupal; Faciliten la reflexió i el treball col·laboratiu.

Usen l'estudi de casos i el portafolis pel desenvolupament professional.

Fomenten la indagació.

Les que uneixen el QUÈ, el COM i el PER QUÈ.

Les que plantegen preguntes i necessitats per continuar aprenent i canviant.

Es basen en l'aprenentatge reflexiu.

Fomenten la comunicació i la participació activa entre les persones.

Tenen en compte no només la pràctica, sinó també la teoria.

Implantar estratègies metodològiques. Conèixer-les i saber com aplicar-les.

Seleccionar continguts segons temàtica, actualitat, pertinença, rellevància...

Preveure les estratègies, instruments, objectes i criteris d'avaluació.

Per a **donar continuïtat a la formació** cal realitzar activitats, seleccionar estratègies i proporcionar condicions com aquestes:

Seleccionar els processos d'aprenentatge que provoquen motivació i tenen incidència en la sensibilitat personal, perquè els plantejaments personals queden quan s'acaba la formació.

Buscar la implicació i el reflex del pensament i/o criteris pedagògics personals.

La formació és un context relacional: món professional i món personal. Això és quelcom que s'ha de tenir en compte.

Buscar i emprar estratègies que ajuden a adoptar una actitud crítica, a fer un «clic» i a qüestionar-se.

Alguns formadors/es han anat adoptant cada vegada una actitud més oberta, sistemàtica i flexible alhora. Han enfocat la formació com un camí, on l'objectiu principal –i intenten que els i les assistents ho vegin clar– és que ells i elles puguin reflexionar, adoptar una actitud crítica, fer un «clic», qüestionar-se coses que sempre han fet de la mateixa manera perquè sí... Això demana oferir als i les assistents quatre idees molt clares i bàsiques, molt organitzades, però alimentades i enriquides amb les seves aportacions, reflexions i inquietuds.

Fomenten la necessitat de lectura i estudi de textos, per tal que la voluntat d'ampliar horitzons, d'aprofundir, de conèixer... no s'acabi amb la intervenció formativa, per esdevenir autònoms.

Per a **integrar que l'avaluació és un procés de millora de la qualitat de la formació** cal realitzar activitats, seleccionar estratègies i proporcionar condicions com aquestes:

Cal fer entendre que l'avaluació s'ha d'incorporar a la formació i que és un procés de responsabilitat individual (autorregulació) i col·lectiu; no és, solament, responsabilitat del formador.

El formador o la formadora ha de contemplar amb visió crítica les opcions administratives, seleccionar i usar les seves directrius intentant minvar els efectes nocius:

Es constata que tot el procés d'avaluació està (ara) en funció de la satisfacció del client (professorat) per la qual cosa prima, per ara, el «sex-appeal» del formador o la formadora més que la incidència.

Cal entendre el procés avaluatiu lligat a la millora de la pràctica (l'avaluació com a instrument de presa de decisions).

Recordar, finalment, a l'administració que integrar un procés avaluatiu en les accions formatives té un cost econòmic. Si cal, s'aconsella procedir a reduir la quantitat d'accions formatives en favor de la qualitat.

Com a cloenda d'aquest apartat dedicat a les tasques del formador o la formadora, cal constatar que cadascuna de les certeses sobre «coses que cal fer» va, sovint, acompanyada de neguits i dubtes sobre les pràctiques formatives; aquestes incerteses són com la cara i la creu en l'expressió –molt freqüent– de la voluntat de superar-les i de la formulació de propostes per afrontar-les:

Com una demanda de formació pot fer canviar o millorar certes pràctiques?

No tots els i les mestres s'avenen a participar en determinades activitats de formació participatives que impliquin el reflex dels pensaments i/o criteris pedagògics personals.

Com tenir més eines per incentivar grups passius?

El repte en referència a l'atenció a la diversitat dels assistents, etc.

### *C) Quines habilitats valorem en la formació de formadors?*

Les capacitats, habilitats i/o competències que ha de reunir el formador de formadors (i que, molt sovint, són desenvolupades o adquirides a través de l'autoformació en solitari) es poden agrupar entorn de cinc grans eixos, constituïts internament per diverses habilitats, coneixements i capacitats.

*Eix 1. Gestionar la incertesa.* Les intervencions formatives, sigui a causa de la formulació difusa de la demanda, sigui per la intromissió de processos burocràtics, sigui per la singularitat que caracteritza els processos socials, solen caracteritzar-se per la seva incertesa: en poques ocasions estan ben delimitats els problemes, rares vegades obeeixen a processos lineals o causals. Aquesta particularitat demana de l'assessor o formador:

Capacitat de diagnòstic respecte de: processos psicoeducatius; anàlisi institucional (coneixement de la pràctica i del context).

Autoreflexió sobre la feina feta i sobre la funció assessora.

Compartir amb altres assessors (idees, assessoraments, experiències, bones pràctiques, etc.).

Com a contrapartida a la possibilitat de conèixer i implicar-se en els contextos, el col·lectiu de formadors i formadores constata, com a límit, l'exigència múltiple i polifacètica a què s'enfronta per la diversitat de funcions que desenvolupa alhora l'assessor/a (intel·lectual, laboral, personal, etc.).

*Eix 2. Disposar un entorn comunicatiu.* Disposar un entorn comunicatiu implica, a més del domini, en major o menor grau, del discurs i de la temàtica, crear relacions personals de confiança i de franquesa; construir entorns socials de col·laboració (on hi pot haver algunes inèrcies adquirides que actuen en el sentit contrari); generar processos de coordinació i d'interacció... Tanmateix, comunicar i fer que les persones del grup es comuniquin esdevé una necessitat, perquè sense construcció personal i social no hi ha canvi. Per a poder disposar o generar un entorn comunicatiu, el formador/a ha de posseir:

Habilitats comunicatives i de relació interpersonal.

Coneixement de les dinàmiques de grups i la resolució de conflictes.

El col·lectiu de formadors i formadores constata, però, que en la majoria dels casos s'han iniciat en l'activitat assessora sense una prèvia formació en coneixements relatius a la dinàmica de grups, al procés de negociació o a la resolució de conflictes.

*Eix 3. Conèixer el tema i obrir expectatives positives.* Es parteix –i cal partir-hi– de la idea que l'assessor/a és expert en la matèria. Des d'aquest principi, les habilitats del formador estan en la selecció del contingut i en la presentació d'aquest i les seves característiques com una oportunitat, viable i contrastada teòricament i pràcticament, de millora qualitativa de la pràctica docent dels usuaris de la formació (mestres, professorat, gestors). Per a assolir-ho, el formador/a ha de reunir:

Coneixement profund (teòric i pràctic) de la matèria.

Actualització científica.

Actitud motivadora i col·laboradora.

Com a límit davant les possibilitats i capacitat apuntades, el col·lectiu de formadors constata, una vegada més, com hi ha una manca de formació dels assessors, i un descuit administratiu evident en aquesta faceta, tan necessària.

*Eix 4. Afavorir l'autonomia del professorat.* Com s'apuntava més amunt, una de les funcions més desitjables del procés formatiu és que la innovació –i,



especialment, l'esperit innovador— romangui en el temps. Per a aconseguir aquesta condició, els formadors/es haurien de conèixer i posar en acció:

- Tècniques per induir la reflexió.
- Estratègies per estimular la creativitat i la indagació.
- Processos de recerca-acció.

Davant aquesta voluntat i capacitat desitjable, el col·lectiu de formadors i formadores constata com a límit les dificultats en la planificació d'un procés formatiu que contempli la continuïtat, ja que actualment es troba excessivament condicionat per límits temporals (la durada ve marcada prèviament), de certificació, de reconeixement de la tasca formadora, de rendiment de competes, etc.

*Eix 5. Adaptar la intervenció didàctica.* Finalment, els i les formadors, tot i conèixer la temàtica i el procés comunicatiu, han de ser capaços d'adaptar la intervenció didàctica a les maneres «possibles» d'avançar i d'aprendre d'un col·lectiu concret que, potser, té adquirides dinàmiques grupals anteriors, que ha compartit —o no— experiències d'innovació més o menys reeixides, etc. Assolir aquest repte, sempre diferent com ho és el col·lectiu, requereix sobre-tot:

- Capacitat d'anàlisi.
- Capacitat d'elaborar transposició didàctica.

El col·lectiu de formadors i formadores constata com a obstacles que dificulten que l'adaptació sigui reeixida alguns aspectes institucionals, del centre o del grup (com poden ser les resistències al canvi, les resistències a les avaluacions internes, determinades cultures de centre, a voltes la manca de treball en equip...) i altres obstacles de tipus personal, sigui del formador o del professorat en formació (escassa disponibilitat de temps; resistència a adoptar noves fórmules o rígidesa; inseguretats...).

#### *D) Quina és la nostra percepció de la professió?*

Com a percepcions més sentides pel col·lectiu de formadors respecte a la tasca de formació, en destaquen les tres següents:

**Autoformació.** El formador o la formadora sol ser seleccionat per la seva expertesa en algun àmbit de coneixement (que no forçosament és la formació de formadors) i passa, sense formació prèvia, a esdevenir formador en aquest àmbit. D'aquí es dedueix que, si ha de dominar les cinc habilitats desenvolupades en el punt anterior, la preparació en aquestes capacitats també és autoformativa.

Des del col·lectiu de formadors es valora que aquesta necessitat, fins ara, ha estat assumida amb una certa conformitat, tot i que no sembla possible que

un sistema d'innovació de les pràctiques docents hagi de basar-se, ni pugui fer-ho, durant gaire temps en l'acceptació d'una responsabilitat que es basa en un esforç, en gran part, personal.

El/la formador/a ha de reflexionar constantment sobre la seva manera de fer formació i ha d'intentar millorar i buscar noves estratègies i metodologies. Per aconseguir-ho és important tenir en compte:

«el pas del temps» amb el que implica d'experiència, observació, formació i reflexió;

buscar models i estar atent quan s'assisteix a cursos, xerrades, etc. on es pot observar la intervenció metodològica d'altres persones;

reflexionar sobre els propis models: d'on vinc i com vaig construint el dia a dia de formador/a;

intentar reflexionar sobre els possibles «decalatges» entre les expectatives del/la formador/a i les expectatives acomplertes.

**Voluntat de compartir** les pròpies experiències i saber, complementada per l'interès i la voluntat d'aprendre dels i de les altres persones i experiències (es constata, també, que els formadors i formadores solen ampliar coneixements en altres àmbits o en el coneixement del propi cos, de la veu, etc.). Mentre que aquesta és una percepció d'ampli consens en el col·lectiu de formadors i formadores, i de manera dilemàtica, el mateix col·lectiu constata com es percep a sí mateix com a persones treballant «en solitud»; i això perquè habitualment és el propi formador qui realitza, en solitari, cadascuna de les tasques que conformen l'activitat i la intervenció formadora.

En aquesta línia, neix una demanda compartida amb força pel col·lectiu: la creació d'espais d'intercanvi i de reflexió sobre la pràctica assessora.

**Constricció burocràtica**, legal, política i administrativa. L'actual marc legal, la valoració que s'hi dóna i que se'n dedueix respecte de les tasques i les funcions del formador de formadors, el model administratiu adoptat (i els processos burocràtics que comporta), l'escassa remuneració de les intervencions formatives... confegeixen un marc global en què, en el sentir del col·lectiu, es prenen moltes decisions sobre les persones que han de fer formació sense escoltar gaire, d'altra banda, les seves necessitats (començant per les necessitats formatives). Aquest marc de directrius es concreta en molts àmbits, d'entre els quals es pot citar, a títol d'exemple, el procés d'avaluació de la formació:

El marc «institucional» establert condiciona excessivament (per exemple: acreditació dels mestres assistents per assistència i no per impacte; negociació / avaluació inicial per diversos agents «intermediaris», temps que té el professorat i que es dediquen a la formació, etc.).

No és, però, aquest l'únic àmbit de l'acció formativa amb excessiva reglamentació (allunyada, a més, de la pràctica reflexiva), sinó que hi ha múltiples

síntomes que apunten aquesta funció «encotilladora» de les disposicions reglamentàries; en l'informe d'un dels grups de debat s'hi por llegir:

... les condicions esmentades són: no s'ha insistit en el debat sobre el sistema educatiu, no han tocat la llei de la funció pública, no s'ha canviat els costos docents, els projectes curriculars se n'han anat a l'aigua (cal recuperar el costum que, per a l'assignació de determinats professorat a cada centre, el que es primava era el projecte de centre; ara no: per canvis en claustre se'n va a l'aigua el projecte), etc.

### 3. El formador de formadors: reptes de futur

La formació de formadors hauria de fer-se seus els mateixos principis que regeixen les línies més innovadores de la formació permanent del professorat, encara que per fer-ho cal que es compleixin unes condicions indispensables, que ja hem anat desenvolupant al llarg de l'article.

En primer lloc cal establir clarament el model de formació en el que es desenvoluparà la seva acció, tot clarificat el model de formador que es demana, el qual determinarà les tasques que hauran de desenvolupar. Cal que el model sigui coherent amb les tasques. També cal establir el marc contractual amb els formadors. Dir que el model contempla la formació entre iguals, per la qual cosa seran formadors i formadores el professorat del propi sistema educatiu, no garanteix ni el canvi de model, ni el canvi de pràctiques, ni tan sols una millora significativa en les pràctiques de formació. Si aquest model es basa en el saber suposat dels formadors, com hem vist que passa sovint, i es basteix de la intensificació del treball dels millors professors i professores del sistema educatiu, el resultat és el cansament del professorat, que ja no vol participar en la formació dels seus companys i transforma un potencial de formació impagable, en un col·lectiu cansat i cremat.

Els models de formació han d'optimitzar el coneixement pràctic, implícit, existent en el sistema de formació permanent, però facilitant les condicions apropiades per desenvolupar-lo. Aquestes condicions suposen abocar recursos humans, temporals i econòmics en la formació i prioritzar les accions de formació de formadors, enteses com espais col·laboratius d'intercanvi i construcció de la funció específica.

Partim de la idea que qualsevol professor o professora pot ajudar als companys tot modelant les seves pràctiques, però entenem que la funció d'acompanyar els equips docents en el canvi de cultura professional i de les seves pràctiques centrades en la millora dels processos d'ensenyament, necessiten d'una formació específica i contínua.

Cada vegada més, la tasca dels formadors ha de combinar el treball centrat en la millora de l'escola a partir de la millora de les seves pràctiques, amb

la visió més actual, empesa per la societat del coneixement, de crear cultures col·laboratives en sentit ampli, participant, creant i desenvolupant xarxes de centres educatius capaces de gestionar el coneixement.

Els formadors i formadores han de tenir una formació específica per desenvolupar la funció que se'ls encomana. La tendència hauria de ser la professionalització de la funció. Aquesta tendència pot generar una dinàmica perillosa, segons com es desenvolupi. Des d'aquí apostem per la professionalització de la *funció*, no dels formadors. Creiem important que els formadors i formadores no perdin el contacte amb la realitat de les aules, que els dona l'autèntica dimensió de les seves aportacions i els atorga la credibilitat dels companys, sense que això suposi una renúncia a la formació especialitzada per desenvolupar les habilitats, capacitats i sabers necessaris per ser competents en la funció formadora.

El primer pas hauria d'ésser doncs la creació d'aquestes condicions mínimes per construir la identitat del formador/a amb una funció específica i ben delimitada.

Delimitada la funció, haurem d'anar avançant en la identificació de competències adequades, necessàries i afavoridores del perfil professional dissenyat.

La identificació de competències estableix el marc de les necessitats formatives del col·lectiu.

En l'apartat anterior ja hem fet una aproximació de les competències identificades empíricament per grups de formadors i formadores preocupats per la seva millora i el seu desenvolupament professional, en el marc del sistema de Formació Permanent del Professorat de Catalunya.

Entenem que aquest és l'inici d'un camí que ha d'anar trobant la manera de millorar la formació de formadors i formadores, amb la mirada posada en la millora del professorat i dels centres educatius basada en els nous reptes educatius de la societat i en una concepció oberta i flexible del desenvolupament dels processos formatius.

## Bibliografia

- COLÉN, M.T. i COROMINAS, A. «Els Plans Unitaris, una alternativa a la formació del professorat». A *Guix. Elements d'acció Educativa*. núm. 120, 1987, pp. 29-32.
- FOUREZ, G. *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea, 1994.
- IMBERNON, F. «De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español» A PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J. i ANGULO, J. F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente*,

- política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, 1ª ed., Vol. 1 pp. 181-207.
- LE MOIGNE, J-L. *Le constructivisme. Tome 1: des fondements*. Paris: ESF, 1994.
- Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant: trois facettes*. 1991.  
Disponible a:  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_07.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_07.html) [consulta:10 de novembre de 2005]
- PERRENOUD, PH. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SPARKS, D., i LOUCKS-HORSLEY, S. «Models of Staff Development» A Houston W. R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York: McMillan, 1990, pp. 234-251.

## Paraules clau

formació de formadors, competències dels formadors, formació permanent del professorat, formador pràctic/reflexiu, perfil del formador

## Abstracts

Este artículo analiza la situación de la formación de formadores en Cataluña, desde la implantación de la LOGSE hasta hoy. Una descripción del modelo de formación permanente del profesorado que se ha venido aplicando desde entonces y un análisis del modelo de formadores y formadoras que se ha ido desarrollando, constituyen el contexto de los retos que se plantean actualmente en la formación de formadores. A partir del análisis de las opiniones de los formadores y formadoras actuales, de sus necesidades, de sus fortalezas, de sus reflexiones, se elabora un perfil de formador, que trasciende al experto transmisor de conocimientos y se dibuja como el formador reflexivo, experto en procesos de innovación, que acompaña y dinamiza la formación y el desarrollo de los equipos docentes. Se esbozan las competencias específicas que requiere este profesional, las funciones y tareas que deben asumir y las líneas que pueden orientar su formación.

Cet article analyse la situation de la formation de formateurs en Catalogne, depuis la mise en place de la LOGSE (Loi organique d'organisation générale du système scolaire) jusqu'à nos jours. Une description du modèle de formation permanente des enseignants qui a été appliqué depuis lors ainsi qu'une analyse du modèle de formateurs et de formatrices qui a été développé constituent le contexte des défis qui sont lancés actuellement dans la formation de formateurs. L'analyse des opinions des formateurs et des formatrices actuels, de leurs besoins, de leurs forces ainsi que de leurs réflexions permet d'élaborer un nouveau profil de formateur. Celui-ci dépasse largement la figure de l'expert transmetteur de connaissances et se dessine comme celui d'un formateur réflexif, expert en processus d'innovation, qui accompagne et dynamise la formation et le développement des équipes d'enseignants. Cet article propose une ébauche des compétences spécifiques que requiert ce professionnel, des fonctions et des tâches qu'il doit assumer ainsi que des lignes qui peuvent orienter sa formation.

This article analyses the situation of the training of trainers in Catalonia, from the introduction of the LOGSE up to the present day. A description of the model of permanent training of teachers that has been applied since then and an analysis of the model of trainers that has been developed give us the context of the challenges that are raised currently in the training of trainers. From the analysis of the opinions of the current trainers, their needs, their strengths, their thoughts, a profile of the trainer is developed, which transcends the concept of expert transmitter of knowledge giving us instead the blue print of reflexive trainer, expert in processes of innovation that accompany and energise the training and development of teaching teams. It outlines specific skills that are required by this profession, the functions and tasks that must be assumed and the lines that can be taken in the management of its training.