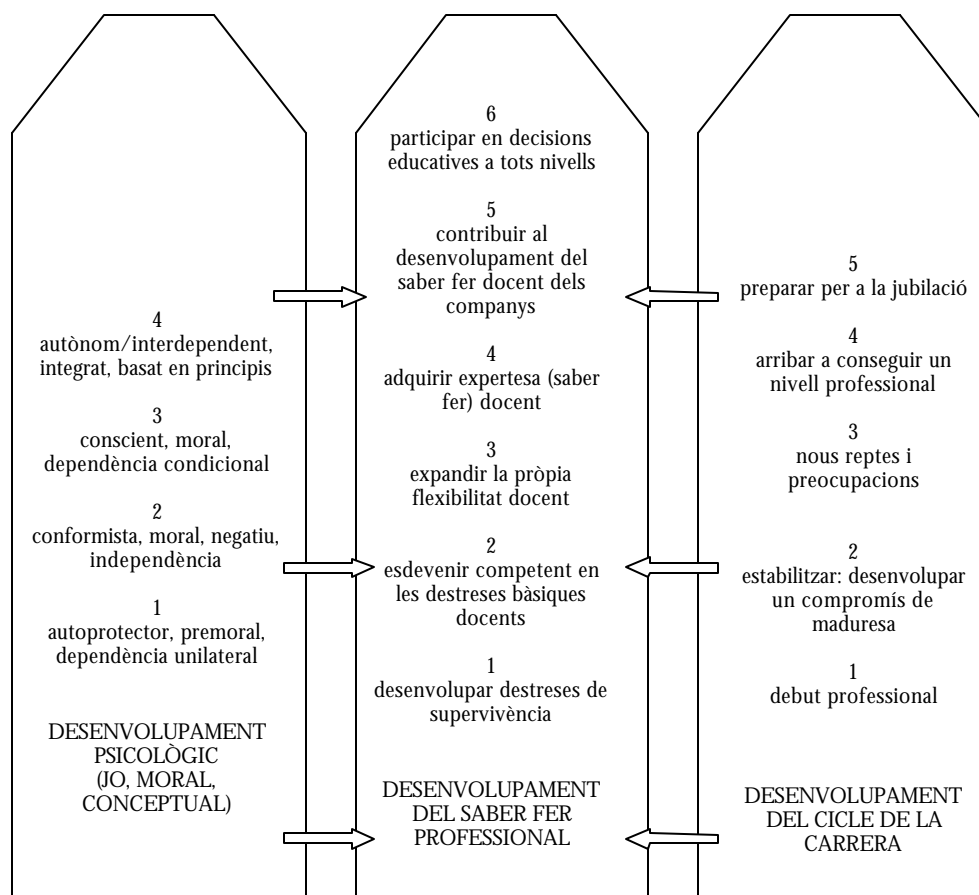


### 3.6. EL MODEL INTEGRADOR DE LEITHWOOD

Per Sprinthall, Reinman i Thies-Sprinthall (1997), la recerca en l'estudi dels cicles en les carreres docents hauria d'integrar el creixement cognitiu personal amb investigacions sobre condicions culturals i situacionals. També es podria centrar en els estadis de desenvolupament cognitiu i l'edat o la cultura. Ofereixen la teoria de la construcció de la identitat d'Erikson com a marc de referència per elaborar una conceptualització dinàmica de desenvolupament de la construcció de la identitat de la carrera, atès que tots els nivells d'Erikson tenen implicacions per al desenvolupament de la carrera docent.

Leithwood (1990) ha estat l'únic capaç d'oferir una síntesi tridimensional de models anteriors incorporant aspectes de les teories cognitives, de l'evolució de la carrera docent i de la competència docent, que satisfà en part la demanda de Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall. La integració i interrelació d'aquestes tres dimensions de desenvolupament professional en un únic model (Figura 3-2) li serveix de base per orientar els equips directius de centres respecte del seu paper de facilitadors del desenvolupament del seu professorat.



**Figura 3-2: Dimensions i estadis del desenvolupament docent de Leithwood**

Leithwood facilita aquesta anàlisi als directius amb la idea de fer-los comprendre com el lideratge instruccional pot influir en el desenvolupament docent. Aquest s'entén des del punt de vista del desenvolupament de l'expertesa professional, del desenvolupament psicològic i del desenvolupament del cicle de la carrera.

1. **Desenvolupament del *know-how* o competència professional:** Segons Leithwood, és l'expertesa o saber fer professional dels docents el que contribueix directament al desenvolupament dels estudiants (tipus de resultats d'aprenentatge). Per aconseguir dita expertesa, els docents passen per sis estadis: en els estadis 1 a 4, la preocupació dels docents se centra en les responsabilitats de l'aula; en els estadis 5 i 6 expliciten els rols del professor i la presa de decisions en situacions variades fora de l'aula i fora de l'escola. Els docents comparteixen la responsabilitat de la majoria de decisions que directament o indirectament afecten les experiències dels estudiants.

Els estadis són acumulatius; cadascun, excepte pel primer, considera la competència dels estadis previs. A parer seu, l'expertesa es pot cultivar en els primers estadis si es donen les experiències formatives apropiades. Aquesta concepció de desenvolupament implica no limitar la formació a les necessitats de cada estadi, sinó que segons l'autor, algun tipus de preparació per a l'estadi 6 es pot donar a l'inici de la seva carrera com a docent.

L'esquema teòric del desenvolupament de la **competència professional** de Leithwood es basa en l'estudi sobre competència de Joyce i Weil (1986, a Leithwood, 1990) els quals trobaren 23 models de docència i classificaren en quatre famílies. Per a aquests, la competència augmenta a mesura que el docent adquireix majors destreses en l'aplicació d'un model docent donat i a mesura que augmenta el domini d'un major nombre de models. La docència és més que l'aplicació irreflexiva de models, si bé l'automaticitat és una característica important de l'expert en moltes àrees del quefer humà. Decidir quin model o tècnica cal utilitzar en una situació particular és bàsic per a l'expertesa instructiva. A mesura que el docent es desenvolupa, el criteri utilitzat per a la tria del model es basa més en criteris defensables i en el diagnòstic de les necessitats d'aprenentatge dels estudiants.

2. El **desenvolupament psicològic** és una síntesi de tres aspectes de teories d'estadis psicològics: la teoria dels set estadis de desenvolupament del jo de Loewinger, la teoria dels sis estadis de desenvolupament moral de Kohlberg, i la teoria dels quatre estadis del desenvolupament conceptual de Hunt.

Per Leithwood (1990) el *desenvolupament del jo* es dona quan una persona s'esforça per dominar, integrar o donar sentit a l'experiència. La maduresa del jo va associada a una comprensió més complexa i més diferenciada d'un mateix en relació amb els altres. El *desenvolupament moral* es basa en la visió d'un mateix sobre la veritat i la bondat respecte dels principis ètics universals. Finalment, el *desenvolupament conceptual* es dona quan un progressa cap a la major diferenciació i integració de conceptes, la progressió de processos de pensament concrets a més abstractes.

Com mostra la Figura 3-2, la síntesi ofereix una descripció dels docents a diversos estadis de creixement:

- a) En l'estadi 1, el docent té una visió simplista del món i una tendència a veure les opcions com a blanques o negres. Aquest docent creu fermament en les

normes i els rols, veu l'autoritat com el líder i la majoria de qüestions amb una única resposta. En l'estadi 1 els docents defugen del pensament divergent i premien la conformitat i l'aprenentatge de memòria. Les seves classes se centren en el professor.

- b) En l'estadi 2 (conformistes), els docents són susceptibles a les expectatives dels altres. El seu desig és ser com els seus companys i poden mantenir estereotips i visions desconfiades d'aquells 'fora' del seu grup immediat. Les classes dels professors conformistes són les enteses com a 'convencionals'. Les normes són explícites, i s'espera que els estudiants s'adhereixin aquestes regles independentment de les diferències o contingències individuals que poden justificar les excepcions a la norma.
- c) En el tercer estadi (conscient), els docents esdevenen molt més autoconscients i han desenvolupat una apreciació de possibilitats múltiples en determinades situacions (per exemple, múltiples explicacions del comportament dels estudiants). Les normes s'han interioritzat i aplicat segons les circumstàncies. Els docents en aquest estadi s'orienten al futur i a les consecucions: les seves classes són el producte d'una planificació racional i una preocupació per a la bona comunicació interpersonal.
- d) En els darrers estadis de desenvolupament, els docents es mouen pels seus propis criteris però aprecien la naturalesa de les relacions interdependents en un entorn social com és una classe. A més, aquests docents orienten la seva docència a les consecucions dels estudiants i a les relacions interpersonals. Són capaços no tan sols d'observar una situació des de múltiples perspectives sinó també de sintetitzar-les. Els docents en aquest estadi entenen les raons subjacents a les normes de manera que les poden aplicar de manera més intel·ligent: mantenen una perspectiva més àmplia i són capaços d'enfrontar-se amb conflictes interiors. Les classes d'aquests docents són controlades conjuntament amb els estudiants i l'èmfasi és en l'aprenentatge significatiu, la creativitat i la flexibilitat. Els docents en aquest estadi són més complexos a nivell cognitiu i també animen els estudiants a funcionar de forma més complexa.

3. El **desenvolupament de la carrera docent** que descriu Leithwood (1990) prové d'una síntesi fruit de les aportacions de Huberman et al., de Sikes, Measor i Woods, similars i consistents amb les de Ball i Goodson (1992), però enfoquen el cicle de la carrera docent des del punt de vista de la seva interacció amb el desenvolupament de l'expertesa professional. Més particularment, vol conèixer quines experiències semblen afavorir o retardar el desenvolupament del 'saber fer' professional, a cada estadi de la carrera.

- a) Estadi 1, *començament de la carrera*, comprèn fins als primers anys de responsabilitats docents a la classe. Molts professors, en aquest estadi, experiencien un xoc amb la realitat quan comencen a trobar-se amb problemes de disciplina i motivació amb els seus estudiants, i també un xoc cultural més o menys gran en funció de la dependència dels valors i perspectives del personal de l'escola. Per a alguns, aquestes experiències poden ser gratificants o doloroses, tot depèn de la percepció del començament: senzill (relació positiva amb els estudiants, sentit de domini

de la instrucció i entusiasme inicial) o dolorós (càrrega docent, ansietat, estudiants difícils, gran inversió de temps, control i sentiments d'aï llament). Els que experiencien l'entrada d'aquesta manera ho viuen com un període d'assaig i error a l'hora d'afrontar aquests problemes.

- b) *Estabilització*, el segon estadi, sovint coincideix amb la rebuda d'un contracte permanent i amb un compromís deliberat vers la professió. Aquest estadi es caracteritza per un sentiment de tranquil·litat a la classe, el domini d'un repertori bàsic de tècniques instructives i la capacitat de seleccionar mètodes i materials apropiats en funció dels interessos i habilitats dels estudiants. A més, en aquest estadi, els docents actuen més independentment amb el grup de companys. Alguns docents, en aquest estadi comencen a buscar majors responsabilitats mitjançant la promoció o la participació en projectes innovadors.
- c) L'estadi que continua a l'estabilització pot prendre diferents formes. Majoritàriament, els docents en aquest estadi tendeixen a tenir entre 30 a 40 anys. La seva experiència és substancial en aquest moment, com també ho és la seva energia física i intel·lectual. Per a alguns, aquesta energia es canalitza en un esforç intens professional: diversificant els mètodes de classe, provant pràctiques innovadores i sovint buscant fora de l'aula estímuls professionals. Per a altres, els seus esforços es dirigeixen a la promoció cap a funcions de gestió o nomenaments per projectes més ambiciosos. Segons Leithwood (1990), Sikes també observa un tercer grup de docents que redueixen els seus compromisos docents. Són professors que a vegades experimenten classes difícils i obtenen resultats pobres amb els seus estudiants. La recerca d'una carrera alternativa és un opció per a molts d'ells.
- d) El quart estadi és la *recerca d'un nivell professional* i es dona entre els 40 i 50/55 segons Sikes. És un període traumàtic per a molts docents que, en aquest moment revaloren els seus èxits en moltes facetes de la seva vida. El seu sentit d'antiguitat s'accentua per estar contínuament envoltats de joves estudiants i per tenir, com a companys, professors joves. Les respostes a aquest estadi poden ser de dos tipus: deixar de lluitar per la promoció i gaudir de la docència -aquests esdevenen els pilars de l'escola i els guardians de les seves tradicions-, o estancar-se, esdevenint cínic i crític i amb poc interès per al futur creixement professional.
- e) Depenent de les respostes adoptades en l'estadi 4, els docents en el final de l'estadi *preparació per a la jubilació* es poden comportar de manera diferent. Huberman et al., com hem vist, identifica tres patrons diferents de comportament, cadascun inclou algun tipus de contradicció en l'activitat i en l'interès professional:
- *Enfocament positiu*: inclou un interès d'especialitzar-se a fer millor allò que fa: es preocupen per l'aprenentatge de l'estudiant, pels seus companys més propers i per la recerca d'interessos exteriors que influeixen la tasca educativa,
  - *Enfocament defensiu*: té característiques semblants al primer, tot i que el docent mostra una actitud menys optimista i generosa vers les seves experiències passades, els seus estudiants i els seus companys,

- *Desencantament*: el mostren les persones que tenen un sentiment amarg sobre les experiències anteriors i la gestió associada. Estan cansats i poden esdevenir una font de frustració per a les noves generacions.

Aquest model mostra com els professors com a adults evolucionen al llarg de la vida, a més de fer-ho biològicament, també en els àmbits cognitiu, personal i moral. Tanmateix, els professors evolucionen en l'adquisició de la competència professional necessària per desenvolupar amb eficàcia l'activitat docent (Marcelo, 1996).

### 3.7. TEORIES SOBRE LES PREOCUPACIONS DEL PROFESSORAT

Frances Fuller va iniciar la recerca sobre les preocupacions del professorat en els anys 50. A partir d'una sèrie d'estudis clínics va examinar les motivacions, percepcions, problemes i actituds dels mestres en formació vers la docència i va establir una categorització que representava el tipus de relació entre l'experiència docent i la categoria de preocupacions expressada. Fuller va identificar tres etapes principals de preocupacions per les quals passaven els professors principiants: preocupacions sobre si mateixos, preocupacions sobre les tasques i preocupacions sobre els alumnes.

El 1970, conseqüència de la seva recerca, es va proposar un model de formació docent personalitzat de manera que el currículum i les experiències pràctiques fossin consistents amb l'actual desenvolupament del mestre en formació a cada fase de preocupació. Es va trobar que un mateix professor pot mostrar preocupacions en més d'una escala. El model porta el nom de **Concern-Based Adoption Model (CBAM)** i fou desenvolupat per Loucks i Hall amb l'objectiu de comprendre les actituds i destresses dels professors i conèixer com aquests experiencien el procés de canvi a fi de poder proporcionar la formació adient a les seves necessitats.

El model assumeix que cada professor percep les situacions de manera diferent i s'hi implica en funció del seu propi esquema de desenvolupament. Això implica que la dinàmica del procés de canvi hagi d'adaptar-se necessàriament a les preocupacions percebudes pels mateixos professors (Louks-Horsley i Stiegelbauer, 1991).

A partir d'aquest treball es va elaborar una escala de set etapes de preocupacions (Taula 3-9):

<b>Dimensions</b>	<b>Estadis</b>
<b>Preocupació sobre un mateix</b>	0. <b>Conscienciació.</b> Poca preocupació o implicació sobre la innovació.
	1. <b>Informació.</b> Preocupació centrada a desenvolupar una presa de consciència general de la innovació i per aprendre-hi. L'individu s'interessa en aspectes substantius de la innovació com les característiques generals, els requisits, els efectes...
	2. <b>Personal.</b> L'individu desconeix les demandes de la innovació, la seva capacitat per satisfer-les i el seu rol amb la innovació. Les preocupacions se centren en el seu rol en relació amb l'estructura de recompenses de l'organització, la presa de decisions i els conflictes potencials amb les estructures existents. S'hi poden incloure preocupacions sobre el finançament o implicacions respecte el programa per si mateix i pels companys.
<b>Preocupació sobre la tasca</b>	3. <b>Gestió.</b> Les preocupacions se centren en els processos i les tasques dels usuaris de la innovació i la millor manera d'utilitzar la informació i els recursos: aspectes referits a l'eficiència, l'organització, gestió, horaris.

<b>Altres preocupacions</b>	4. <b>Conseqüència.</b> Les preocupacions se centren en l'impacte de la innovació en els estudiants, en les seves immediates esferes d'influència: en la rellevància de la innovació per als estudiants, en l'avaluació dels resultats dels estudiants, i els canvis que necessiten per millorar els resultats dels estudiants.
	5. <b>Col·laboració.</b> Les preocupacions se centren en la coordinació i la cooperació amb altres en l'ús de la innovació amb la intenció de satisfer millor les necessitats dels estudiants.
	6. <b>Reenfocament.</b> Les preocupacions se centren a explorar els avantatges més universals de la innovació, incloent-hi la possibilitat de canvis majors o reajustaments. L'individu té idees definides sobre alternatives a la innovació proposades o existents.

**Taula 3-9. Etapes de preocupacions sobre la innovació (Louks-Horsley i Stiegelbauer, 1991).**

Van den Berg i Ros (1999) van examinar les diferents actituds vers la innovació de professors en diferents moments d'implementació de la innovació i van trobar que depenent de l'estat de la innovació, les realitats subjectives dels docents canvien. Van trobar que els professors a la fase d'institucionalització estan més motivats per la innovació que aquells en la fase d'implementació, i que aquells en la fase d'implementació ho estan més que els de la fase d'adopció.

A l'educació superior, el CBAM ha servit de punt de partida als investigadors de la Universidad de Sevilla per confeccionar un inventari de preocupacions dels professors universitaris principiants i per avaluar la idoneïtat dels seus programes de formació de professorat. A partir de les etapes de preocupacions dels professors. Marcelo (1996) parla de quatre nivells de desenvolupament professional:

- Despreocupació, indiferència: professors amb un baix nivell d'inquietud pel seu desenvolupament professional, bé per refús manifest, bé per considerar que les ofertes de formació són poc atractives.
- Informació: professors amb una preocupació mínima per millorar, però amb un limitat nivell de compromís professional que els pot portar a acceptar de participar en activitats de formació puntuals, però que no s'impliquen en activitats que requereixin més temps i dedicació.
- Construcció/aprofundiment: professors que han fet cursos d'iniciació en alguna àrea curricular, i que continuen treballant en grup, en seminaris permanents, en projectes d'innovació, assessorats per altres professors.
- Orientació/assessorament: aquest nivell correspondria a professors amb una trajectòria professional àmplia, d'implicació en projectes d'innovació, i que poden exercir tasques d'assessorament a altres professors que s'inicien en aquests projectes, de formador en cursos d'iniciació o de tutors de professors principiants.

La teoria de Fuller ha estat extensament reproduïda per conèixer les preocupacions dels professors al llarg de la seva carrera, per explorar les preocupacions dels docents implicats en la implementació d'innovacions educatives i per conèixer les fases de preocupació dels facilitadors de canvi (directors, responsables de formació i coordinadors docents amb paper de facilitadors) en la implementació d'innovacions. A partir del CBAM s'han realitzat estudis sectorials i longitudinals, s'ha revisat al llarg del temps i, en general, apareix com un instrument vàlid i fiable d'assessorament a professors involucrats en processos de canvi.



### 3.8. TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI COM A DOCENT

La literatura sobre el procés de desenvolupament del professor universitari en la seva faceta de docent ha estat fins al moment molt escassa. Podem parlar de Kugel (1993), Kalivoda et al. (1994), Nyquist i Sprague (1998) i Robertson (1999) com les principals aportacions teòriques, les quals presentem tot seguit.

#### 3.8.1. El model de desenvolupament del professorat universitari de P. Kugel

L'esquema de desenvolupament del professor universitari de Kugel (1993) es basa en observacions i comentaris informals a partir de la seva pròpia experiència i la de companys seus, d'estudiants i personal de les universitats de Harvard i Boston College. El mateix autor suggereix una investigació en profunditat per corroborar les seves hipòtesis sobre el desenvolupament dels professors com a docents.

El model de Kugel descriu cinc etapes en el desenvolupament del professor universitari i explora el que succeeix *durant* l'etapa i en les transicions *entre* cadascuna. Les tres primeres etapes observen el docent preocupat per l'ensenyament de la seva matèria i, en canvi, a les dues darreres etapes el docent es preocupa més per l'aprenentatge dels seus estudiants.

Descriu una primera etapa caracteritzada per una preocupació sobre la pròpia persona (com em veuran, què pensaran de mi, m'acceptaran?) (estadi 1). Un cop ha desenvolupat una manera de presentar el material que li funciona -*com ensenyar*-, es preocupa per *què ensenyar*, per com preparar i transmetre el contingut de la matèria (domino el temari, tindrè temps d'explicar-lo, què faig si em pregunten alguna cosa que no sé?) (estadi 2). Un cop considera que la matèria està ben preparada i la transmissió és bona, se n'adona que el contingut no arriba correctament al receptor i es comença a preguntar *com ho aprenen?* i a preocupar-se per motivar, despertar l'interès per l'assignatura, connectar amb ells... (estadi 3).

En la **segona transició** es passa de centrar l'atenció en l'*ensenyament* a centrar-se en l'*aprenentatge* dels alumnes. Les etapes que s'esdevenen aquí (estadis 4 i 5) impliquen concebre estudiant com a *actor* (què i com puc fer que aprenguin?) i com a estudiant *independent* (quin suport puc donar-los perquè esdevinguin persones crítiques i aprenents autònoms?). Segons Gilbert i Gibbs (1998), aquesta és una transició que molts professors mai no fan perquè molts professors no presten atenció als resultats dels estudiants ni al que fan els estudiants, com a conseqüència de la seva docència a causa de la manca de coneixement o la dificultat que comporta portar a la pràctica models d'ensenyament crítics i reflexius.

Kugel considera que es podrien afegir dos estadis més a la seva teoria: l'*estadi de predesenvolupament* (estadi 0: preparació) quan el futur professor comença a la universitat com a estudiant de tercer cicle i la seva aproximació a l'assignatura es fa a través del

treball que el professor li assigna i la recerca que realitza; i l'estadi 6 quan el professor pot revisar les preocupacions de cada estadi i afinar o millorar cada aspecte de la seva docència quan apareix. Pot armonitzar diferents aspectes de la seva docència i quan ensenya una nova assignatura, pot revisar tots els estadis en l'ordre original.

La síntesi de com les destreses docents dels professors es desenvolupen es mostra en les cinc etapes de la Taula 3-10:

Fase I: ÈMFASI EN L'ENSENYAMENT				Fase II: ÈMFASI EN L'APRENENTATGE	
DIMENSIONS	Ètapa 1. Jo	Ètapa 2. Matèria	Ètapa 3. Estudiant receptor	Ètapa 4. Estudiant actiu	Ètapa 5. Estudiant independent
<b>Característiques del professor</b>	Principiant	Erudit, expert en la seva matèria Gaudeix explicant	Avesat als seus alumnes Preocupat per com aprenen, dels errors principals dels estudiants	Assessor	Pacient, sensible a les expectatives i necessitats d'aprenentatge dels estudiants
<b>Preocupacions</b>	Dominar el contingut Trobar una bona manera de presentar el material Dissimular la inseguretat	Presentar el material de forma atractiva Acabar el temari Els estudiants no treballen prou ni aprenen el que se'ls ha ensenyat	Conèixer els problemes d'aprenentatge dels estudiants	Aconseguir corresponsabilitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge Ajudar els estudiants en el procés d'aprenentatge	Fer perdurar els aprenentatges - Aconseguir deixar-los aprendre per si sols
<b>Característiques de la seva docència</b>	Segueix al peu de la lletra les seves notes o transparències Desorganització en el desenvolupament del programa o poca claredat d'objectius	Interessant Rapidesa en la presentació i explicació dels continguts No es detén en detalls	Rica i variada, metodològicament parlant	Procura connectar amb el coneixement i les habilitats prèvies	Tècniques per aprendre a aprendre
<b>Objectiu de la seva docència</b>	Desenvolupar una bona manera de presentar el material Transmetre informació amb coherència	Transmetre el seu coneixement "Ensenyar és explicar i aprendre es escoltar"	Arribar a tots els estudiants	Facilitar els aprenentatges, assessorar els estudiants - Desenvolupar els coneixements dels estudiants	Desenvolupar estudiants independents
<b>Relació amb estudiants</b>	Relació distant Estudiant vist com avaluador de l'efectivitat del professor	Relació de respecte Estudiant pren nota de tot Estudiant gaudeix de les explicacions del professor	Relació propera i professional	Coneixement de les estratègies més convenients per a cada estudiant	Estudiants capaços d'aprendre de forma autònoma
<b>Transició d'una etapa a l'altra</b>	<b>Del jo a la matèria:</b> Un cop han desenvolupat una manera que els funcioni de presentar el seu material, es preocupen de com el dominen –en saben prou? han llegit prou? es tracten les idees centrals? ho entenen? <b>Passen del com ensenyen al que ensenyen</b>	<b>De la matèria a l'estudiant:</b> El professor en aquest estadi considera que la matèria està ben preparada, la transmissió és bona però no arriba correctament al receptor. Aquí es pregunta el perquè això passa. <b>Passen del que s'ensenyava al com ho aprenen</b>	<b>De l'estudiant receptor a l'estudiant actiu:</b> El professor sol pensar en el treball que suposa ensenyar però ignora el treball que realitzen els estudiants per aprendre. Professor actiu, alumne passiu.	<b>De l'estudiant actiu a l'estudiant independent:</b> El que els professors puguin fer per aconseguir estudiants actius o independents no només depèn d'ells sinó de la matèria que ensenyen i dels mateixos estudiants. Els estudiants prenen el control del seu propi aprenentatge.	
<b>TRANSICIÓ ENTRE Fase I i Fase II</b>					
<p>- Les 3 etapes descrites poden donar-se en aquest ordre o no</p> <p>- Els tres primers estadis comprenen una única fase en la qual els professors treballen aspectes diferents de l'ensenyament o formes de presentar el material</p> <p>- No se centren en el com sinó el per a qui ho fan</p>					

**Taula 3-10. Fases del desenvolupament del professor universitari de Kugel (1993)**

### **3.8.2. El model de la vitalitat del professor universitari de P. Kalivoda**

La recerca endegada per Kalivoda et al. (1994) informa de diferents estadis de desenvolupament dels professors universitaris respecte de la vitalitat, que la considera una virtut d'aquell professor

"[...] que és un incansable curiós, que mostra un compromís sincer tant amb els objectius individuals com institucionals, que extreu satisfacció dels esforços professionals, que manifesta comportaments que reflecteixen entusiasme per l'activitat intel·lectual, i que espera amb ànsia el que el futur li depara." (p. 255)

La vitalitat del professor no és un fenomen estàtic; a mesura que la carrera professional es desenvolupa, les dimensions de la vitalitat canvien. Així, la recerca indica que el professorat novell pot tenir necessitats úniques atès que, en general, donen més èmfasi als objectius de la carrera docent i experimenten nivells d'estrès i frustració més acusats que el professorat més expert. Suggereixen que la formació se centri en activitats pedagògiques dissenyades per millorar les destreses i els estils docents; que es produeixin relacions de mentoratge amb professorat veterà per facilitar la construcció de la col·legialitat, i que les activitats vagin dirigides a promoure la productivitat docent i destreses d'escriptura que alleugereixin l'estrès i l'aprensió a publicar i fer recerca.

Amb el pas del temps, el professorat desenvolupa diferents necessitats personals i professionals. Els que es troben a la meitat de la carrera professional perceben estar preocupats sobretot pel reconeixement i la reputació. Les activitats que es recomanen en aquest moment professional han d'anar dirigides a prevenir l'estancament professional. Programes que mantinguin la vitalitat del docent inclouen tallers sobre el desenvolupament de la carrera, programes de beques per a docència, períodes sabàtics, programes docents sobre tecnologia, estudis d'una segona disciplina, i nomenaments administratius.

Els resultats d'aquesta recerca, juntament amb altres troballes, indiquen que el professorat veterà pot rejuvenir el seu sentit de vitalitat professional mitjançant oportunitats que poleixin les competències de recerca i docents en la seva disciplina o en àrees relacionades. A més, els programes han de ser dissenyats per animar els professors més veterans a impartir docència en els primers cursos o en assignatures interdisciplinàries per no impartir any rere any la mateixa matèria i, en contrapartida, oferir als estudiants el punt de vista d'una persona amb un gran coneixement adquirit al llarg dels anys d'experiència. Tanmateix, sembla que el professorat més gran respon positivament a les activitats de campus que els acosten a col·legues d'altres disciplines a discutir sobre temes d'interès mutu.

### **3.8.3. El model de desenvolupament del professorat novell universitari de J.D. Nyquist i J. Sprague**

L'esquema de Nyquist i Sprague (1998), derivat de la recerca qualitativa en un gran nombre d'universitats i *colleges* d'Estats Units, subratlla un canvi en el desenvolupament dels professors novells (Ajudants o *Teacher Assistants*) del centre d'atenció en el *jo* (estadi 1), a les *habilitats* (estadi 2), fins a l'*estudiant* (estadi 3). Els canvis en el desenvolupament dels professors ajudants es poden classificar en quatre dimensions: les preocupacions, la disciplina, les relacions amb els estudiants i la relació amb l'autoritat.

Les preocupacions, vinculades al grau de satisfacció del professor novell, també han estat tema de recerca en altres ocasions (Marcelo et al., 1991; Zubietta i Susinos, 1992; Kugel, 1993; Gold, 1997; Feixas, 2000).

#### *Preocupacions*

Per Nyquist i Sprague, les preocupacions del professor ajudant en el primer estadi del seu desenvolupament se centren en si mateix i en la seva 'supervivència': es preocupen pel vestir, per com dirigir-se als seus estudiants, per si semblaran i parlaran com un professor, per fer-se respectar, per si agradaran als estudiants i a les persones que hi han confiat.

Després de les experiències inicials les preocupacions tendeixen a centrar-se en aspectes relacionats amb el domini de destreses docents, per exemple, com fer classes a grans grups, liderar discussions o avaluar.

Més endavant, només quan el nivell de confort és raonable respecte del rol docent i el grau d'experiència en docència, les preocupacions del professor ajudant se centren en l'impacte de la docència. És aleshores quan es preocupen sobre si els seus estudiants aprenen i, si no, com els poden ajudar.

#### *Discurs*

Una segona dimensió respecte a la qual el desenvolupament pot deixar empremtes és la manera en què els professors ajudants parlen sobre les seves assignatures.

Típicament, un professor ajudant que acaba de començar utilitza un vocabulari tècnic més aviat rudimentari i el seu discurs és col·loquial i informal. Nyquist i Sprague, el classifiquen com a presocialitzat, perquè revela que el seu usuari encara no ha acabat de socialitzar-se dins del discurs de la comunitat acadèmica. No emprava terminologia especialitzada amb precisió ni utilitza convencions retòriques per construir argumentacions com ho fan els seus companys de l'àrea.

A mesura que el professor ajudant progressa en els seus estudis, esdevé més immers en la disciplina i millora el seu discurs i manera específica de parlar sobre coneixement. En aquest estadi socialitzat, el discurs del professor és més confiat, precís i fluid. Tendeix, però a exhibir vocabulari nou, utilitzar-lo amb els seus estudiants, emprar-lo en discursos

fent distincions poc importants o digressions escolars. L'efectivitat docent del professor ajudant pot temporalment retrocedir durant aquest temps per perdre de vista allò que serà significatiu per als estudiants.

En el tercer nivell de desenvolupament, el discurs instructiu esdevé postsocialitzat i connecta amb el llenguatge de l'àmplia comunitat. El docent pot ser precís sense ser pedant, simple sense ser simplista. Sovint, les explicacions solen ser més curtes i punyents que els anteriors estadis, deixant més temps per fer connexions mitjançant metàfores, exemples i anècdotes.

### *Relacions amb els estudiants*

Una tercera dimensió evolutiva del professor ajudant és la relacionada amb els seus estudiants.

Al principi del procés de desenvolupament, la relació és personal i intensa. Els estudiants són amics o enemics, víctimes o amenaçadors. Els professors volen agradar i ho aconsegueixen. Els estudiants són recíprocs amb la simpatia i afecció, a vegades, poden ser-ho excessivament. Moltes vegades, els professors s'impliquen més del compte, assumint que el seu generós esforç serà apreciat. Quan, com sovint passa, no és el cas, el professor se sent ferit i personalment traït, a altres se senten intimidats per alguns estudiants i pateixen relacions emocionals que poden anar des de la rejecció a l'ofensa.

Després d'algunes experiències d'agonia i èxtasi, els ajudants generalment es mouen a la fase següent en la qual esdevenen considerablement més distanciats i analítics sobre els seus estudiants. Prefereixen ser respectats per la majoria d'estudiants que ser apreciats per un de sol. En general, l'èmfasi es mou de l'estudiant particular al grup. Les decisions instructives són preses menys per una identificació intuïtiva amb els estudiants i més per un argument intel·lectual potser arrelat en la teoria de l'aprenentatge o basat en algun model d'ensenyament. Hi sol haver una gran excitació intel·lectual en aquest estadi, a mesura que el professor novell pren el control del currículum i la pedagogia. Amb temps i suport, creen lliçons elegants i dissenyen activitats d'aprenentatge elaborades, però sovint ens recorden més "generals dirigint les tropes en el camp de batalla que els apassionats estudiants que eren just un any abans" (Nyquist i Sprague, 1998:72).

En l'estadi de desenvolupament més avançat, els professors novells estableixen una relació més complexa amb els estudiants caracteritzada per la preocupació del seu aprenentatge. De nou, es relacionen amb els seus estudiants com a individus únics i no se senten tan personalment vulnerables en aquestes relacions. És poc probable que els ajudants que s'acosten a la maduresa professional se centrin en el conflicte entre voler ser agradat com a amic o voler ser respectat com a professor. Es desprenen d'aquesta falsa dicotomia la qual posa èmfasi en les necessitats de l'instructor per centrar-se en les necessitats educatives de cada estudiant. La relació interpersonal esdevé un recurs important sobre el qual treballar per aconseguir un bon aprenentatge de la matèria. A aquest nivell, la percepció dels estudiants es pot captar millor amb la paraula 'client', amb la connotació implícita d'una relació professional que implica un professional competent guiat pel codi ètic i que ofereix generosament un servei de gran valor. Gairebé paradoxalment, al mateix temps que els professors novells augmenten el seu sentit

d'obligació professional amb els estudiants, és menys probable que adquireixin una responsabilitat total pels resultats de cada encontre personal, assabentant-se que els estudiants també tenen obligacions i són part implicada en la relació pedagògica.

### *Relació amb l'autoritat*

En el moment de començar, els professors novells normalment són molt dependents del responsable del departament o d'altres docents amb qui treballa. Volen conèixer la 'manera correcta' d'actuar com un docent i requereixen molt de suport i retroalimentació. Si la formació és massa filosòfica, no s'amaguen de demanar consells més pràctics i prescriptius sobre el que fer a classe o en els laboratoris. Un bon mentor és aquell que ofereix estructura i orientacions i serveix com a model sobre el que cal fer.

Un cop tenen certa experiència, sovint tan poca com un semestre, la relació amb l'autoritat comença a canviar. Especialment si hi ha hagut retroalimentació positiva per part dels estudiants, el professor novell té ganes de ser més autònom. Pot expressar diferències filosòfiques amb el mentor o impacientar-se en el curs de formació. Aquest estadi s'anomena contradependent perquè algunes vegades la motivació empeny a establir la independència i reflecteix una necessitat de trencar amb l'autoritat.

El tercer estadi de relació amb l'autoritat es caracteritza per una millor connexió col·legial entre el professor novell i el mentor o expert. Malgrat la relació dista de considerar-se plenament igualitària, al novell se li confia autonomia i pren un important rol a l'hora de prendre decisions. La resistència no és present. Havent ensenyat alguns semestres i havent canviat inevitablement algunes de les seves idees i pràctiques professionals, els professors novells guanyen respecte per les idees de base dels mentors. Poden tolerar diferències en filosofia i conceptualitzacions sense determinar si les idees del supervisor són tolerables o intolerables. Existeix un major reconeixement que per sobre les diferències hi ha objectius compartits i necessaris, connexions a llarg termini com a membres de la mateixa professió.

La Taula 3-11 ofereix un resum de les principals aportacions de l'estudi:

DIMENSIONS	Professor com a Apreneut Senior (Senior Learner)	Professor com a Company-en-Formació (Colleague-in-Training)	Professor com a Company Junior (Junior Colleague)
<b>Preocupacions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Centrat en si mateix i la seva supervivència:</b> com vestir-se, dirigir-se als seus estudiants, fer-se respectar, agradar als estudiants, si defraudarà a les persones que han confiat en ell</li> <li>- Vocabulari tècnic més aviat rudimentari, amb un discurs col·loquial i informal <b>Discurs instructiu presocialitzat.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrades en aspectes relacionats amb el <b>domini de destreses docents:</b> com fer classes a grans grups, liderar discussions o avaluar.</li> <li>- Discurs més confiat, precís i fluid sobre la matèria. Vocabulari nou, a vegades s'utilitza per fer digressions poc importants. <b>Discurs instructiu socialitzat.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrades en l'<b>impacte de la docència</b>, en el resultat: si els estudiants aprenen, o en com poden ajudar-los que aprenguin.</li> <li>- Connecta amb el discurs de l'àmplia comunitat. Pot ser precís sense ser pedant, simple sense ser simplista. S'utilitzen explicacions més curtes i punyents deixant temps per fer connexions mitjançant anècdotes, exemples, metàfores. <b>Discurs instructiu postsocialitzat.</b></li> </ul>
<b>Relació amb l'autoritat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dependents</b> del responsable del departament o altres professors amb qui treballa. Requereixen molt de suport i retroalimentació. Necessiten més consells pràctics per sortir-se'n amb les classes i menys formació filosòfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amb certa experiència i si les valoracions han estat positives, el professor vol <b>autonomia</b>. A vegades la <b>independència</b> és tan volguda que porta a una necessitat de trencar amb l'autoritat (contradependent).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bona relació col·legial entre professors. No és igualitària, però al professor jove se li confia autonomia per prendre decisions. Per damunt de les diferències conceptuals, hi ha objectius compartits i necessaris. <b>Relació interdependent</b></li> </ul>
<b>Relació amb els estudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Relació personal i intensa. Estudiant com a amic, víctima o enemic.</b> Volen agradar i els estudiants són recíprocs amb la simpatia i afeció. S'hi impliquen sovint amb excés. Compromesos, vulnerables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Relació més distant i analítica.</b> Millor ser respectat per tots que apreciat per un de sol.</li> <li>- Decisions instructives preses a partir d'una teoria o model. Excitació intel·lectual i control del currículum i la pedagogia. Activitats ben dissenyades. Professor objectiu; <b>estudiant com a subjecte experimental.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Relació més compromesa i professional</b> (estudiants com a clients). La relació <b>interpersonal</b> esdevé un recurs important sobre el qual treballar per aconseguir un bon aprenentatge de la matèria.</li> <li>- Es relacionen amb els seus estudiants com a individus únics. A mesura que augmenten el seu sentit d'obligació professional amb els estudiants, adquireixen menys responsabilitat total pels resultats individuals.</li> </ul>

Taula 3-11. Estadis i transicions del model de desenvolupament de J.D. Nyquist i J. Sprague (1998)



### 3.8.4. El model de desenvolupament de D.L.Robertson

Les teories del desenvolupament del professor universitari analitzades fins ara posen l'èmfasi en dos models de docent: el docent preocupat per l'ensenyament i el docent preocupat per l'aprenentatge dels seus alumnes. Robertson (1999) troba que la literatura sobre professors universitaris conté tipologies interessants d'enfocaments sobre el *ser* professor universitari i el *fer* de professor universitari, però cap no inclou la perspectiva que anomena *sistemocentrista* que, a parer seu, apareix com el model de desenvolupament més comprensiu fins al moment. La perspectiva *sistemocentrista* connecta amb les dues anteriors anomenades respectivament perspectiva *egocentrista* o centrada en el docent, i perspectiva *aliocentrista* o centrada en el discent.

Robertson (1999) revisa uns 200 llibres, monogràfics, capítols, articles de diaris sobre investigacions i experiències en primera persona de les diferents perspectives que els professors tenen sobre la seva docència, i inclou veus de docents que han estat tradicionalment excloses com ara dones i minories, experiències de professors de diferents tipus d'universitats (públiques, privades) i *colleges* (comunals, d'arts liberals...), de diferents nivells (primer i segon cicle, tercer cicle...).

La revisió d'aquesta bibliografia el porta a delinear tres perspectives diferents de com el professor universitari veu el seu treball com a docent. Les perspectives bàsiques les ordena tal com habitualment apareixen en el decurs del desenvolupament del professor: **egocentrisme** (centrat en el docent), **aliocentrisme** (centrat en el discent) i **sistemacentrisme** (centrat en el discent i en el docent). Robertson analitza cada una des de diferents punts de vista: del contingut, del procés, dels estudiants, de si mateix i del context.

#### Egocentrisme

L'egocentrisme fa referència a l'emmirallament en la pròpia persona, la preocupació o l'atenció centrada en un mateix. Descrits a vegades com a ingenus, a vegades com a intencionals, els docents egocèntrics treballen sota el seu propi marc de referència i es concentren en les seves pròpies necessitats i preocupacions. Aquest centrar l'atenció en la persona es justifica sovint com a necessari pel bé dels estudiants.

La principal preocupació del professor és el domini del contingut. A mesura que el contingut es va dominant, tornen l'atenció al desenvolupament de millores en la seva docència, a continuar ampliant el domini de la matèria o bé a la recerca o a millorar la pròpia formació.

Generalment, els docents en aquesta posició afronten les estratègies didàctiques de forma acrítica i utilitzen models docents rebuts, ensenyen com ells van ser ensenyats, replicant pràctiques positives i evitant les negatives. L'experiència dels estudiants s'examina des dels seus punts de vista com quan eren estudiants i la seva resposta és més comprensiva que empàtica; intentant projectar el seu propi estat intern vers els estudiants, en lloc d'intentar aprehendre l'experiència interna dels mateixos estudiants.

Els docents sota aquesta perspectiva se centren en el procés (les estratègies instruccionals), de manera que el seu disseny els convenç més a ells mateixos que als estudiants, malgrat els seus intents d'atenció als aprenentatges dels estudiants.

Si la personalitat del professor i l'entorn institucional emfasitza l'egocentrisme, el docent pot romandre en aquesta posició durant un llarg període, fins i tot tota la carrera docent. Contextos institucionals que afavoreixen la recerca per sobre la docència, animen els professors a mantenir-se en l'egocentrisme, impeding el desenvolupament professional com a docents.

### **Transició de l'egocentrisme a l'aliocentrisme**

La transició de l'egocentrisme a l'aliocentrisme implica un canvi en el centre d'atenció del docent que passa de fixar-se en si mateix a fixar-se en els estudiants. Això no obstant, aquest canvi no es dona sempre ni es dona de forma fàcil; generalment les persones i els seus contextos són resistents als canvis fonamentals.

Segons Robertson, els professors que no entenen que els grups d'estudiants són diferents d'ells mateixos estan destinats a acumular fracassos docents. No es pot pretendre ensenyar com si fos ell mateix sense oblidar el referent. Els docents poden ignorar, rebutjar o infravalorar aquests fracassos al llarg de la carrera docent o bé acceptar que la perspectiva docent egocèntrica és disfuncional i necessita ser revisada. Quan s'acaba acceptant que l'egocentrisme no funciona i que cal canviar, els docents deixen amb resignació l'antiga i confortable perspectiva i accepten el seu trànsit.

"Amb una rutina familiar que consideren inapropiada i sense res que la reemplaci, la docència esdevé una lluita. Ensenyar és un acte de coratge, es té por de la incompetència, de la irresponsabilitat, del fracàs, de l'exhibició o de les conseqüències. Els docents experimenten amb nous mètodes, materials i enfocaments, sovint creuen de manera apassionada que el nou enfocament que estan provant serà 'el definitiu' i esdevindrà la nova, decisiva i permanent perspectiva docent. Acceptant amb dificultat el pas, la perspectiva egocèntrica tempta els docents durant el difícil pas cap a la zona neutral, i alguns docents poden sucumbir a aquesta temptació. Aquells que no cedeixen, eventualment acaben veient la llum; en algun moment de la seva carrera interioritzen que s'han de centrar en l'experiència de l'alumne en lloc de la seva pròpia i que s'han de centrar a facilitar l'aprenentatge en lloc de transmetre coneixements. Amb aquesta comprensió, la fase dels "nous començaments" emergeix amb la idea de construir una perspectiva nova i estable i de tolerar els efectes que emanin de la seva integració." (Robertson, 1999:279).

### *Aliocentrisme*

La característica definitiva de l'aliocentrisme és la creença que la raó de ser de la docència és l'aprenentatge dels estudiants. Sota aquesta perspectiva, la principal atenció dels professors com a docents són els alumnes, no el context ni l'organització, ni la pròpia experiència. Robertson (1999) dedueix de la literatura revisada que **el desenvolupament docent no es pot preveure**; tanmateix si els professors continuen

desenvolupant-se, la fase que segueix a l'egocentrisme és l'aliocentrisme. En el següent pas del desenvolupament, els docents integren dins del seu esquema ensenyament-aprenentatge, l'experiència de l'alumne i la incorporen a la seva pròpia perspectiva egocèntrica. Es parla d'integrar i afegir, no pas de substraure o reemplaçar. Cada perspectiva successiva de desenvolupament conté les anteriors, si bé esdevenen menys dominants a mesura que es recontextualitzen a causa de la nova perspectiva.

En l'aliocentrisme, els professors com a docents es veuen a si mateixos com a *facilitadors de l'aprenentatge* en lloc de *disseminadors del coneixement*; o en aquells casos en els quals es veuen com a facilitadors però exercien com a disseminadors del coneixement, veritablement comencen a pensar, sentir i comportar-se com a facilitadors. S'interessen pel procés d'aprenentatge i les característiques individuals dels estudiants als quals intenten ajudar (estil d'aprenentatge, personalitat, biografia en general, biografia específica d'aprenentatge, experiències prèvies, forteses i debilitats en l'aprenentatge...) com també determinar si el context és pertinent per a aquests estudiants (treball, família, entorn, amics...).

El professor manté un gran desig de disseminar el seu propi coneixement, però aquesta necessitat es veu relativament disminuïda pels nous interessos del procés instruccional, particularment des del punt de vista de l'aprenent. Tenen el potencial de tornar al primer focus d'atenció que és el domini del coneixement -i freqüentment manifesten aquesta tendència quan preparen una assignatura o canvien d'institució-, no obstant això, aquest retorn és una necessitat momentània que desapareix quan s'arriba al bon domini del contingut de la nova matèria.

Els docents examinen els models docents rebuts de forma crítica. Es qüestionen les concepcions teòriques de base que fonamenten aquests models i experimenten si se centren més en l'estudiant que en el docent o no.

### **Transició de l'aliocentrisme al sistemacentrisme**

La transició de l'aliocentrisme al sistemocentrisme implica un canvi en les preocupacions, es passa de centrar l'atenció en els estudiants, a preocupar-se per la *interacció entre si mateix i els estudiants*. Per Robertson, aquesta transició pot ser experimentada com a monumental, o difícilment perceptible depenent del lloc que ocupa la docència en la seva escala de prioritats. Com en qualsevol transició, la resistència tant en l'àmbit individual com relacional és el precedent de la iniciació del procés. Els docents se n'adonen que no és suficient centrar-se només en els estudiants i que els fracassos docents són encara freqüents.

La temptació de tornar a la perspectiva antiga apareix, i alguns professors temporalment o permanentment poden cedir. Sense una nova perspectiva docent i havent perdut la confiança, el docent entra en un període de desorientació, a la zona neutral. Si s'afronta aquesta por, el docent s'arma de valor i coratge. L'experimentació i els començaments falsos caracteritzen la zona neutral, conjuntament amb una part de desesperació. Eventualment, els docents se n'adonen que ells s'han d'incloure en l'equació de l'encontre ensenyament-aprenentatge com un facilitador de l'aprenentatge. Aquesta visió

del sistema inicia el nou començament pel professor, qui emprèn el procés d'integrar aquesta nova perspectiva en ell mateix i el seu món.

### *Sistemacentrisme*

"A mesura que ensenyo, projecto la condició de la meva ànima en els meus estudiants, la meva assignatura, la nostra manera d'estar junts." (Palmer, 1998; a Robertson, 1999).

Amb el sistemacentrisme, els professors integren la tercera perspectiva que per Palmer és "la nostra (estudiants i docent) manera d'estar junts", la connexió particular que existeix entre la vida interior del docent i les vides interiors dels estudiants.

Així, la primera característica del sistemacentrisme és l'atenció en les relacions sovint complexes, dinàmiques, interactives... entre individus que tenen uns rols específics, els rols d'estudiants i el rol de docent. Robertson (1999) l'anomena la "perspectiva relacional". En l'aliocentrisme, el centre d'atenció és l'experiència del professor com a individu i el docent assumeix el rol d'un facilitador de l'ensenyament idealitzat. El sistemacentrisme tracta ambdós, professors i estudiants, com a persones úniques, no rols, i els posa en interacció.

Una característica definidora del Sistemacentrisme és que els docents no només atenen l'experiència interna dels estudiants i els orígens de la seva experiència (estil d'aprenentatge; dificultats d'aprenentatge; relació entre coneixement previ i gènere, ètnia, classe; patrons de transferència, xarxes socials immediates, etc.) sinó també altres dimensions afins que es relacionen amb la pròpia experiència interna.

"A mesura que augmentem la comprensió de l'experiència humana, dels participants en processos d'ensenyament-aprenentatge, augmenta la necessitat d'investigar l'aplicació d'aquesta comprensió en les experiències de tots els participants, tant estudiants com docents, i no limitar-ho només als estudiants. A més, ens hem de posicionar davant la manifestació de fenòmens que s'hagin descobert en el context de relacions entre els docents i amb els docents i els estudiants, no només amb individus de forma descontextualitzada." (Robertson, 1999:287).

La Taula 3-12 mostra les perspectives docents bàsiques segons el seu ordre d'aparició en el desenvolupament del professor-com-a-docent.

<b>DIMENSIONS</b>	<b>EGOCENTRISME (centrat en el professor)</b>	<b>ALIOCENTRISME (centrat en l'estudiant)</b>	<b>SISTEMACENTRISME (centrat en el professor i en l'estudiant)</b>
<b>Contingut</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principal preocupació del professor és el domini del contingut.</li> <li>- A mesura que dominen el contingut poden realitzar millores en el seu ensenyament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interès del professor pel propi domini del contingut, però no com a únic interès, perquè té noves preocupacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continua l'interès pel domini del contingut, però menys que en l'allocentrisme per l'addició de noves preocupacions.</li> </ul>
<b>Procés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afronten les estratègies didàctiques de forma acrítica i utilitzen models docents rebuts.</li> <li>- Si el professor s'ajusta als models rebuts, ho fa segons la seva experiència.</li> <li>- Construeixen processos instruccionals que s'adeqüen a si mateixos, més que als seus alumnes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els models docents rebuts es qüestionen.</li> <li>- Les estratègies docents se centren a facilitar el procés d'aprenentatge en els estudiants més que en l'actuació del docent com a transmissor de coneixement.</li> <li>- Es presta poca atenció en l'experiència viscuda del docent com a facilitador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les estratègies docents se centren a facilitar els processos d'aprenentatge dels estudiants, però amb un clar reconeixement de la forma en què l'experiència dels professors interactua amb l'experiència dels alumnes.</li> </ul>
<b>Estudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La seva resposta als alumnes és més comprensiva que decidida.</li> <li>- Els professors projecten la seva experiència en els estudiants, en lloc d'intentar comprendre, comprendre la pròpia experiència dels alumnes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se centra interès en l'experiència prèvia dels alumnes i en les seves propietats característiques (debilitats i fortaleces dels seus aprenentatges, estils d'aprenentatge, personalitat, experiències passades rellevants).</li> <li>- Es procura participar de manera empàtica en les experiències dels alumnes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continua l'interès per l'experiència prèvia dels alumnes i les seves propietats característiques, però ha disminuït per les noves preocupacions sobre l'experiència dels professors com a facilitadors de l'aprenentatge i la forma en què l'experiència de professors i alumnes interactua.</li> </ul>
<b>Persona</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emfasi en la pròpia experiència.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continua però disminueix la preocupació per la pròpia experiència. L'interès se centra en l'experiència de l'alumne. Professor com a facilitador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se centra de nou en l'experiència pròpia però de forma renovada, diferent a la de l'Egocentrisme, particularment com un facilitador de l'aprenentatge més que un transmissor de coneixements.</li> </ul>
<b>Context</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emfasi en contextos que ofereixen seguretat o progrés professional.</li> <li>- Si els entorns institucionals i disciplinaris reforcen l'emfasi en l'egocentrisme, el professor pot romandre en aquesta posició durant un llarg període, fins i tot tota la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continua però disminueix la preocupació pel context apropiat pel professor i es desplaça la preocupació als contextos que tenen relació amb les característiques dels estudiants i amb facilitar els processos d'aprenentatge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupació principal per la relació entre el professor i els alumnes com un sistema dinàmic, complex, intersubjectiu.</li> </ul>
<b>Transició entre Estadis</b>	<p><b>Finals:</b> després de certa resistència, el docent s'adona del fracàs de l'enfocament docent anterior. Comença un rebuig vers la perspectiva. Els docents poden retirar-se de nou cap a l'antiga posició, i aconseguir-ho.</p> <p><b>Zona Neutral:</b> l'experiència docent del professor es caracteritza per la desorientació, un sentiment de por, desorientació, excitació, aguitat, fals començament. Sense una perspectiva docent estable, la docència resulta un acte difícil. Cal coratge per realitzar les responsabilitats docents.</p> <p><b>Nous començaments:</b> de cop, el professor veu la llum respecte el procés d'E-A. La nova perspectiva reemplaça l'anterior.</p> <p>En el pas de l'egocentrisme a l'allocentrisme, la docència s'entén com a facilitadora de l'aprenentatge en lloc de disseminadora de coneixement. La primàcia de les experiències viscudes pels alumnes substitueix la primàcia del domini del contingut i de la seva experiència com a estudiant.</p> <p>En el pas de l'allocentrisme al sistemacentrisme, la primàcia de sistemes complexos i dinàmics que pertanyen a contextos específics d'e-a –incloent-hi la dinàmica intersubjectiva entre els estudiants i els docents– substitueix la visió aïllada de l'experiència viscuda pels estudiants en relació amb l'experiència viscuda pel docent.</p>		

**Taula 3-12. Teoria de desenvolupament del professor universitari de D.L. Robertson (1999)**

### 3.9. CRÍTiques A LES TEORIES DEL DESENVOLUPAMENT

Les teories de la carrera docent han estat criticades quan han intentat apropar-se a models de desenvolupament relacionats amb l'edat. De fet, els canvis en el treball i en la carrera són cada vegada més habituals a causa de les incerteses de l'entorn econòmic, dels canvis tecnològics i de les noves actituds vers el treball. Si bé els estudiosos de les carreres apunten que la transició més dràstica -canviar de carrera- sovint es dona en aquelles persones que es troben a la meitat de la vida, en general és pretensions dir que aquests canvis estan limitats a un grup d'edat. Concretament, hem vist com la recerca i teoria més recent s'allunyen de models de desenvolupament relacionats amb l'edat i s'apropen a models amb estadis determinats de manera més individual. Els investigadors es qüestionen la validesa dels models de desenvolupament de la carrera linears i tendeixen cap a models amb patrons cíclics. Huberman et al. (2000) adverteix d'aquesta deficiència i rebutja les classificacions rígides assumint que poden haver-hi grans variacions d'uns professors a altres.

"El desenvolupament d'una carrera és un procés, en lloc d'una sèrie successiva de fets puntuals. Per a algunes persones aquest procés pot semblar lineal, però per a la majoria hi ha avenços, regressions, punts sense sortida i canvis de direcció impredecibles desencadenats per nous esdeveniments: en resum discontinuïtats. El fet que es poden mostrar-se de manera convincent les seqüències tipus no hauria d'amagar el fet que hi ha persones que mai no deixen d'explorar, o que mai no s'estabilitzen, o que s'estabilitzen per una raó psicològica: una consciència repentina, o un canvi d'interessos o valors." (Huberman et al., 2000:56).

En aquesta línia es pronuncien Christensen et al. (1983) i Burke (a Oja, 1989) els quals assenyalen factors relatius a l'entorn personal i professional que poden afectar el desenvolupament de les fases. Per tant, una crítica a les teories sobre els estadis de desenvolupament, quan es consideren lineals, són les limitacions que suposa organitzar conceptualment les etapes de la carrera en fases.

Els adults experimenten períodes cíclics d'estabilitat i transició al llarg de la vida. Les entrades i sortides dels estudiants a la universitat per motius laborals o personals en són un exemple. Sargent i Schlossberg (1988) també opinen que el comportament adult està determinat per transicions i no per l'edat, i la motivació a fer transicions és una necessitat contínua de pertànyer, controlar, dominar i renovar-se. Afegeixen que els períodes de transició i d'estabilitat també depenen del tipus de rol, ja que un individu pot trobar-se en un estadi de desenvolupament diferent en funció de cada rol.

La carrera del docent a la universitat ho constata clarament. És habitual trobar professors que, en funció del moment de la seva carrera professional (dels seus interessos, preocupacions, expectatives...) es mostren escèptics respecte d'una determinada funció, per exemple la docència i/o la gestió, i molt motivats i preocupats per una altra, com ara la recerca. De fet, la dificultat és trobar professors que mantinguin el mateix nivell d'interès i motivació per totes les funcions a l'hora. Concretament, hi ha professors que majoritàriament tenen una predilecció -la recerca- la qual perdura al llarg de tota la carrera docent, però que l'han de conjugar amb les restants, minvant la seva

dedicació i qualitat dels resultats. D'aquí que alguns informes (CRUE, 2000) i articles reflexionin sobre la conveniència d'establir diferents figures contractuals en funció de la tasca a realitzar (el professor docent i el professor investigador).

Feiman i Floden (1981) critiquen l'aplicació de les teories del desenvolupament a la formació del docent. La seva recerca revelava un lligam dèbil entre el marc teòric dels desenvolupamentalistes i les pràctiques educatives concretes. Opinen que, si bé contribueixen a comprendre els mecanismes pels quals els professors canvien, no existeix una única teoria sobre el progrés docent, i que els intents que hi ha hagut fins al moment (les teories de Fuller i Hall, la revisió de Sprinthall sobre les teories del desenvolupament cognitiu, i les de Ryan sobre l'experiència dels professors) queden lluny d'aconseguir-ho.

Kerka (1992) critica la idoneïtat de les teories del desenvolupament cognitiu, les teories dels cicles vitals i les teories de les carreres perquè sovint han estat inapropiades per dones i minories, ja que totes acompleixen les mateixes tasques, però sovint en moments diferents del seu cicle vital. A parer seu, els canvis en la composició de les plantilles i els valors laborals tals com l'augment de la importància de la interrelació entre el treball i la família requereixen noves maneres de veure el desenvolupament de la carrera i la planificació de la vida.

Els treballs de Carol Gilligan (1982) i de Mary Belenky (1986) també han posat de manifest la manca de perspectiva de les dones en els models de desenvolupament. Segons Gilligan, aquests models sovint defineixen la maduresa com una separació i una individualització. Però les vides de les dones es caracteritzen per la interacció social i les relacions personals i aquest vincle és vital en el desenvolupament de la dona. Les vides de les dones sovint són menys linears que el que mostren les teories: les carreres poden ser interrompudes per casaments, fills... però poden acomplir les mateixes tasques que els homes però en períodes diferents al llarg del cicle de la vida. Si bé la motivació pel treball entre homes i dones serà semblant, les carreres de les dones i les opcions de vida estan afectades per la diferent socialització i les oportunitats disponibles en funció del paper que hi juga el gènere.

D'altra banda, les influències de l'entorn com l'escola, el treball i la casa també les experimenten de manera diferent les minories; les seves transicions poden no correspondre's als models teòrics. Les institucions, els models i els recursos influeixen en el desenvolupament i algunes minories potser en tenen mancances. Les cultures orientals, per exemple, no entenen el fet de fer-se gran de la mateixa manera que les occidentals, així que les tasques associades a l'edat poden no ser vàlides per a persones d'aquestes cultures.

Haffey (1991) també manifesta la poca importància que es dóna als factors externs com la cultura, els processos de socialització i el context situacional, en les teories dels estadis de desenvolupament cognitiu, en concret en la teoria del desenvolupament moral de Kohlberg.

Una aproximació conceptual més eclèctica pot ser la de Schlossberg el qual descriu quatre maneres de veure l'experiència de l'adult: 1) el context cultural o social, 2) els estadis de desenvolupament psicològic de l'individu, 3) els esdeveniments o transicions

de la vida, i 4) la continuïtat i el canvi durant tota la durada de la vida (Sargent i Schlossberg, 1988).

Kerka (1992) proposa que un model més complet de desenvolupament inclogui el que Forrest i Mikolaitis anomenen "el component relacional de la identitat" –com un pensa sobre si mateix en relació amb els altres. Per a ells, la maduresa és el desenvolupament d'ambdós: el jo separat i el jo connectat. Aquest element de relació inclou el lligam entre l'individu, la família i el treball.

Finalment, s'apunta a la importància de l'amor, entès com la relació amb els altres, i la necessitat que sigui tractat de manera conjunta amb el treball. Els estudis de Merriam i Clark suggereixen que tots dos conceptes, treball i amor, són igualment importants per homes i dones (a Kerka, 1992). D'aquí que Kerka recordi que un model complet de desenvolupament ha de considerar la complementarietat de les característiques d'homes i dones, la interrelació de l'individu, la família i el treball, la influència dels factors històrics, socials i culturals en les vides individuals; la naturalesa cíclica de la vida de la carrera i la redefinició de l'èxit com l'evolució de la persona al llarg de la seva vida, amb les necessitats i prioritats variables en les diverses fases.



### 3.10. PRINCIPIS DEL DESENVOLUPAMENT PEDAGÒGIC DEL DOCENT UNIVERSITARI

A la vista del que s'ha exposat fins ara, podem preveure els següents principis caracteritzadors del desenvolupament del professor universitari com a docent:

#### **1. El desenvolupament de l'orientació pedagògica del professor d'universitat és seqüencial.**

Els estadis de desenvolupament del professor universitari no són jeràrquics en el sentit dels estadis de les teories cognitivistes. Els estadis del desenvolupament docent són a grans trets seqüencials, estimulen el pensament i l'orientació docent en una progressió lògica.

Quan parlem del desenvolupament de l'orientació pedagògica fem referència als canvis progressius, al creixement i a la millora en la sofisticació de les seves concepcions sobre docència, en les seves preocupacions, a les seves pràctiques, destreses, competències al llarg de la carrera docent a la universitat. Les orientacions docents del professor universitari segueixen un procés de desenvolupament ascendent i els nivells "superiors" (professor com a facilitador dels aprenentatges) inclouen els "inferiors" (professor com a transmissor d'informació) (Ramsden, 1993; Dall'Alba a Prosser i Trigwell, 1999).

“Dall'Alba remarca la idea que hi ha concepcions de la docència que són més o menys completes, de manera que les darreres concepcions van més enllà o inclouen aspectes de les primeres concepcions, però no viceversa.” (Prosser i Trigwell, 1999).

#### **2. En el decurs de la carrera docent a la universitat, l'orientació docent del professor universitari segueix unes etapes que solen donar-se en el mateix ordre.**

Els docents que s'inicien per primera vegada a la universitat, estan principalment *preocupats per si mateixos* (si seran capaços de dissimular la inseguretat, agradar els estudiants, sortir-se'n amb les classes...). Un cop han superat aquesta fase, normalment després del primers anys, els professors passen a *preocupar-se pel seu ensenyament* (si transmetran la informació de manera clara, si s'expressaran amb propietat, si seran capaços de motivar els estudiants vers l'assignatura...). Finalment, els professors poden passar a *preocupar-se per com aprenen els estudiants* (si podran adaptar l'assignatura als diferents ritmes, estils d'aprenentatge, interessos i expectatives dels estudiants, si els ajudaran que aprenguin a pensar sobre l'assignatura i a desenvolupar concepcions pròpies) i enfocar la seva docència com a facilitadors d'aprenentatge.

#### **3. El desenvolupament de l'orientació docent és continu però les preocupacions, tasques, estratègies en els diferents períodes són variables.**

L'orientació pedagògica del docent universitari progressa al llarg dels diferents períodes en el mateix ordre però a diferent nivell. La variació depèn d'aspectes de tipus **personal** (motivació i interès per la docència, satisfacció en el treball, capacitat d'aprenentatge autònom i autodidacta...), **professional** (opció de formació inicial i contínua de tipus pedagògic, tipologia i qualitat de la formació pedagògica rebuda, oportunitat

d'intercanviar experiències i opinions respecte didàctica amb companys...), **institucional** (suport de la direcció de departament o àrea de coneixement a la millora docent, suport de les autoritats institucionals a la qualitat docent, instauració de polítiques de selecció, avaluació i promoció del professorat que prenguin en consideració la qualitat docent...).

#### **4. Existeixen regressions en el desenvolupament del professor.**

El desenvolupament docent no va lligat a cap edat cronològica. Diferents individus poden establir-se a certs moments o fases i consegüentment no desenvolupar-se més enllà.

Huberman et al. (2000) i Ramsden (1993) creuen que molts canvis benintencionats poden no arribar a donar-se mai sigui a causa de l'apatia o gelosia dels companys de departament o sigui per altres raons. Aquest fet pot portar a crear frustració, conflicte, i fins i tot regressió a situacions anteriors. Per aconseguir el canvi en la qualitat de l'ensenyament i la docència, s'ha de mirar amb cura l'entorn de treball del professor i el sistema d'idees que representa.

#### **5. No tots els docents arriben a passar per totes les etapes de desenvolupament.**

Per bé que es donen principalment aquests estadis i així ho han demostrat Nyquist i Sprague (1998) amb professors novells, i Kugel (1993) i Robertson (1999) amb professors més experts, no tots els professors universitaris arriben a desenvolupar un estil reflexiu ni orientar la seva docència vers l'aprenentatge dels estudiants.

#### **6. Els contextos universitaris avessats a la recerca propicien un estil de docència centrat en la transmissió de contingut.**

Les polítiques de selecció, avaluació i promoció del professorat que fomenten les qualitats investigadores limiten el desenvolupament professional del professor universitari com a docent i dificulten estils didàctics més crítics i centrats en els estudiants.

#### **7. A la universitat hi ha un alt percentatge de professors conformistes respecte de la docència.**

Un alt percentatge de professors universitaris estan aposentats en una manera concreta de fer, que a parer seu els funciona i els requereix menys esforç que una altra de més innovadora. Solen mostrar l'estil clarament transmissiu i tenen altres motivacions que el perfeccionament docent. Pel que fa a la docència, se'ls podria definir com a conformistes des del punt de vista del nivell de desenvolupament del jo de Loevinger.

Un estudi de Cummings i Murray de 58 professors canadencs experimentats va demostrar un estreta relació entre el nivell de desenvolupament del jo i les concepcions docents del rol instruccional. En l'estadi conformista, el paper del professor era la transmissió d'informació; a l'estadi autònom el rol inclou a la preocupació pels estudiants, un domini de les tècniques docents, esdevenir un model docent, i en l'estadi interdependent i integrat, el rol del professor inclou a repte, preocupació per la totalitat de l'infant i l'ensenyament-aprenentatge com a recerca. (a Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall, 1997).

## 3.11. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

Les aportacions anteriors posen de manifest que les teories més influents sobre el desenvolupament del professor varien en diversos aspectes: des de l'estructura del procés de desenvolupament, els estadis finals, el nombre de dimensions, períodes o estadis de desenvolupament, els orígens del creixement o de les transicions, fins a la categorització de cada estadi. Al mateix temps, però, també són aparents algunes regularitats en el contingut i en el procés:

1. Dins de la família de les teories de desenvolupament cognitiu, alguns autors (Oja, 1989) han intentat construir taules de concordança que igualen els estadis a través dels models teòrics (Taula 3-13).

<b>Dimensions</b>	<b>PRE-CONVENCIONAL</b>	<b>CONVENCIONAL</b>	<b>POST-CONVENCIONAL</b>
<b>DESENVOLUPAMENT DEL JO</b>			
<b>Conjunt de percepcions sobre un mateix i sobre els altres (Loevinger)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulsiu</li> <li>- Autoprotector (rígid, dependent, manipulatiu, autoritari)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformista (convencional, orientat a les normes, preocupació per l'estatus, per l'acceptació social)</li> <li>- Conscient (responsable, orientat als objectius, autocrític, eficient, amb criteri propi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualista</li> <li>- Autònom (flexible, preocupat per l'autosuperació, creatiu, interdependent, tracta la complexitat, utilitza i veu més opcions i alternatives)</li> <li>- Integrat</li> </ul>
<b>DESENVOLUPAMENT MORAL I ÈTIC</b>			
<b>Actituds de raonament sobre dilemes socials i morals</b>			
<b>Justícia moral (Kohlberg)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Càstig-obediència</li> <li>- Egoisme instrumental i intercanvi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientat a l'aprovació</li> <li>- Autoritat, rol i orientat a l'ordre social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contracte social</li> <li>- Orientació utilitària-igualitària</li> <li>- Orientació vers el principi d'ètica universal</li> </ul>
<b>Resposta de moralitat i cura (atenció) (Gilligan)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principal preocupació per la seva supervivència davant la manca de poder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'individu busca la bondat en l'atenció als altres</li> <li>- El propi sacrifici és la virtut més preuada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconeixement d'un mateix com a objecte legítim d'atenció</li> <li>- Desenvolupament d'una ètica d'atenció i cura</li> </ul>
<b>DESENVOLUPAMENT COGNITIU / CONCEPTUAL</b>			
<b>Actituds vers l'aprenentatge i l'estil preferit d'aprenentatge</b>			
<b>Desenvolup. intel·lectual (Piaget, Perry, Hunt)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Operacions concretes</li> <li>- Dualisme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicitat</li> <li>- Transició d'allò concret/formal</li> <li>- Relativisme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Operacions formals</li> <li>- Compromís amb el relativisme</li> <li>- Pensament dialèctic</li> <li>- Reflexió en l'acció (Schön, 1992)</li> </ul>
<b>Raonament reflexiu (King i Kitchener)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensament reflexiu:</li> <li>- sospesa evidència, però se n'assabenta que les conclusions són provisionals i situacionals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoreflexiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertader judici reflexiu</li> </ul>

	- Obert de mires, autocrític		
<b>DESENVOLUPAMENT INTERPERSONAL</b>			
<b>Habilitat de posar-se en la perspectiva dels altres (Selman)</b>	- Relacions unilaterals o bilaterals (intercanvi de favors)	- Relacions homogènies (interessos convergents, valors comuns, pressió vers la uniformitat)	- Relacions pluralistes (valors diferenciats, sistemes interdependents)

**Taula 3-13. Aproximació al desenvolupament personal del professor (a partir d'Oja, 1989)**

Es poden extreure algunes conclusions en relació amb la taula (Marcelo, 1994a):

- a) El primer estadi es caracteritza per una necessitat de controlar les situacions, inseguretats i submissió a l'opinió dels que es consideren superiors. En la dimensió del desenvolupament del jo, aquesta etapa es caracteritza per un elevat conformisme amb les normes i regles socials imperants, així com pel desig d'agradar als iguals. Des del punt de vista dels valors, els individus mostren igualment una tendència a identificar-se amb els valors i creences de la majoria, assumint de forma crítica convencionalismes socials. Aquesta fase sol associar-se a la que travessen els professors principiants. Les situacions d'inseguretats i preocupacions representen el principal problema que cal afrontar com a docent.
- b) El segon estadi es caracteritza per una major capacitat d'abstracció, de ser capaç de diferenciar entre fets, opinions i teories; així com per un augment de la individualitat. Des del punt de vista personal, aquesta evolució es manifesta per una major autonomia, així com per una apreciació i comprensió més conscient de les lleis, valors i obligacions socials. Alguns professors accedeixen a càrrecs de gestió.
- c) El tercer estadi correspon a un elevat nivell de desenvolupament conceptual, d'abstracció, simbolització i capacitat de resoldre problemes. A escala social, els subjectes són capaços de mantenir relacions interpersonals recíproques i riques que poden afavorir un clima de col·laboració.

2. Una altra similitud pel que fa als estadis de desenvolupament superiors és que a la majoria de teories, els nivells superiors de creixement **marquen una progressió cap a l'autodefinició i la integració**. De fet, mentre que l'especificació de les fases finals del desenvolupament varien segons les teories, la progressió és invariable i es dirigeix cap a una major diferenciació i complexitat, acompanyada per una major integració. Des del punt de vista del desenvolupament del professorat, la tendència d'aquests models és presentar l'evolució del professorat com a persones adultes que es mouen cap a nivells de maduresa cada cop majors.

"Hi ha un nombre aparent de seqüències progressives: de la simplicitat cognitiva i afectiva a la complexitat, [...] de la dependència, a l'autonomia i interdependència, de la

impulsivitat a l'autocontrol, de la immaduresa a la maduresa, dels controls externs als controls interns a l'autodeterminació..." (Pascarella i Terenzini, 1991:43).

Durant els primers anys de docència a la universitat és comuna l'emergència i constatació d'un conjunt de sentiments i comportaments que no concorden amb aquells idealitzats. La influència de l'entorn social en el comportament contribueix a modificar els pensaments originals respecte la funció docent. Tots aquells somnis i imaginacions es van esvainent en constatar que les normes són més rígides, que la competència docent és més limitada i l'estudiant és més exigent del que hom pensava. A mesura que el professor evoluciona, es constata una major maduresa i competència docent.

**3. El reconeixement de la complexitat** precedeix el canvi cap a nivells més alts de desenvolupament. La capacitat cognitiva i disponibilitat al canvi estan íntimament relacionats amb el desenvolupament a causa de la necessitat de percebre la complexitat. Per Perry (1970), el **reconeixement d'alternatives**, idees diferenciades o creences és una de les passes prèvies necessàries perquè hi hagi desenvolupament. De fet, ambdues (el reconeixement de la complexitat i el reconeixement d'alternatives) són condicions necessàries, però no suficients, per al creixement.

**4.** El canvi s'origina en un **repte** respecte l'actual estat de desenvolupament. Si cal percebre la complexitat i una predisposició per estimular el desenvolupament, el **conflicte afectiu o cognitiu** és l'espurna que encén la flama. Fonamentalment la majoria de teories orientades al canvi manifesten que el desenvolupament requereix de l'experiència del conflicte, la conscienciació d'un repte que sacsegi la integritat i l'estabilitat de l'estadi de desenvolupament o condició en la qual l'individu actualment funciona. "Sigui quin sigui l'estadi de predisposició de la persona, el desenvolupament no tindrà lloc si no arriben estímuls per incomodar l'equilibri existent i requerir una nova adaptació" (Sanford, 1962, a Pascarella i Terenzini, 1991:45).

Una estructura inamobible es mantindrà com a tal fins que no sigui confrontada amb experiències o percepcions que provoquin un repte o conflicte en la seva habilitat d'explicar per què es donen. Un individu pot assimilar nous coneixements o noves experiències a les estructures i creences actuals, fins i tot sense alterar-ne d'alguna manera el contingut. Aquesta resposta és improbable que condueixi al canvi i al desenvolupament. No obstant això, l'individu pot reconèixer la magnitud del conflicte i acomodar-lo mitjançant la reforma de les creences o estructures cognitives existents. Aquestes reconstruccions es consideren l'essència del creixement i el desenvolupament.

"Mentre que el creixement depèn de la naturalesa de la resposta de l'individu al conflicte, no tots els canvis són experiències *de creixement*." (Pascarella i Terenzini, 1991:46).

**5.** Reconèixer la pluralitat de valors, l'habilitat per diferenciar entre alternatives, i la capacitat per tractar els conflictes són precondicions per l'altre procés, que és fonamental per al desenvolupament: l'habilitat per separar-se de jo i posar-se al lloc d'una altra persona, adoptar el punt de vista d'un altre. Per a molts teòrics del desenvolupament, la **capacitat d'empatia amb els altres** representa un determinant essencial per arribar als nivells superiors de desenvolupament. I no només porta a una millor comprensió d'un mateix i una apreciació més gran per les idees dels altres; també porta al

desenvolupament de relacions interpersonals més madures i al desenvolupament de compromisos.

En relació amb el que hem vist fins al moment podem dir que tota recerca sobre el desenvolupament del professor universitari com a docent acumula credibilitat a les propostes teòriques vistes fins el moment. Un model basat en fases o estadis pot ser aplicat al procés de desenvolupament pedagògic dels professors amb la salvaguarda que, si bé hi ha certs segments de la carrera docent que són relativament senzills d'identificar, n'hi ha d'altres de més difícils atès que estan en funció de moltes variables personals, institucionals i socials.

Finalment, podem concloure que les teories del desenvolupament docent compleixen un dels principals paràmetres de tota teoria, que és la utilitat i ens mostren un marc de referència que podem utilitzar per comparar professors al llarg del temps i entre institucions.

#### **4 MODELS I PROGRAMES DE FORMACIÓ I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI**

En una societat en constant transformació ningú no discuteix la necessitat que els professionals actualitzin constantment els seus coneixements i les seves destreses professionals. La necessitat d'actualització es veu emfasitzada quan ens referim als professionals vinculats directament amb l'educació -els professors- i quan aquests han de formar persones en valors i continguts especialitzats per resoldre els problemes de la societat: els professors universitaris.

Per garantir una formació contrastada i realista el professorat ha perfeccionar-se contínuament i a diferents nivells: en l'àrea de coneixement i la seva didàctica, en recerca, en gestió de grups, gestió del coneixement, en les TIC, en la relació amb els estudiants, ha d'aprendre a reflexionar sobre la seva pràctica educativa... L'Informe Universidad 2000 ho preveu així: "si no es plantegés la formació d'ensenyants i d'investigadors, la universitat mateixa quebraria la progressió dels coneixements que s'estableixen en el seu si." (CRUE, 2000:3).

Dins del corpus de la docència, cal que el treball acadèmic esdevingui més especialitzat i exigent. Com més se sàpiga de la naturalesa de l'aprenentatge de l'estudiant, com més s'intenti reposicionar la docència al voltant de l'aprenentatge i com més es reflexioni sobre els resultats de l'educació universitària, més professionalment exigent serà la docència a la universitat.

Les demandes de millora de la qualitat, sobretot docent i investigadora requereixen que s'incrementi la formació permanent del professorat universitari. Al llarg de l'apartat següent es formulen algunes propostes respecte com s'hauria d'organitzar la formació a fi de desenvolupar professionalment el professorat universitari com a docent.

#### 4.1. PANORAMA GENERAL DE LA FORMACIÓ I DEL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI

Aquest apartat centra l'atenció en el marc legal de la formació del professorat universitari, en els conceptes i tipologies de formació i desenvolupament professional docent i en els principals enfocaments teòrics del desenvolupament docent. Tanmateix es justifica la utilitat de la formació psicopedagògica del professorat universitari per al desenvolupament de la funció docent, les resistències que hi ha per participar en la formació inicial i permanent i, finalment, es comenten alguns trets característics del perfil de l'especialista en formació i gestió de la formació del professorat a la universitat.

##### **4.1.1. Marc legal de la formació i desenvolupament professional del professorat universitari**

Una anàlisi de les lleis i dels informes internacionals suposa el primer pas en el recorregut pel marc legal de la formació del professorat universitari. La Declaració Mundial sobre l'Educació Superior en el segle XXI: visió i acció, i el Marc d'Acció Prioritària per al Canvi i Desenvolupament a l'Educació Superior elaborats l'any 1998 per la UNESCO exposen clarament les missions i funcions de la universitat i la necessitat de forjar-ne una nova visió que condueixi a una acció coherent amb les necessitats de la societat actual. La Declaració Mundial exposa el següent:

"Un element essencial per a les institucions d'ensenyament superior és una enèrgica política de formació del personal. S'haurien d'establir directrius clares sobre els docents de l'educació superior que haurien d'ocupar-se sobretot, avui en dia, d'ensenyar els seus alumnes a aprendre i a prendre iniciatives, i no a ser, únicament, pous de ciència. Haurien de prendre's mesures adequades en matèria d'investigació, així com d'actualització i millora de les seves competències pedagògiques mitjançant programes adequats de formació del personal, que estimulin la innovació permanent dels plans d'estudi i els mètodes d'ensenyament i aprenentatge, i que assegurin condicions professionals i financeres apropiades als docents a fi de garantir l'excel·lència de la investigació i l'ensenyament..." (art. 10, apart. a, p. 5-6).

I hi afegeix:

"[...] per aconseguir i mantenir la qualitat nacional, regional o internacional, certs elements són especialment importants, principalment la selecció acurada del personal i el seu perfeccionament constant [...] incloent-hi la metodologia del procés pedagògic..." (art.11, apart.c, p.6).

El Marc d'Acció Prioritària exposa "com que l'educació al llarg de tota la vida exigeix que el personal docent actualitzi i millori les seves capacitats didàctiques i els seus mètodes d'ensenyament... cal establir estructures, mecanismes i programes adequats de formació del personal docent." (punt 1.6.d, p. 5).



A l'Estat espanyol, la Llei d'Ordenació Universitària vigent no s'hi pronuncia respecte de la formació del professorat, com tampoc no ho feia l'anterior LRU.

Els Estatuts universitaris, els Reglaments de Facultat i els Reglaments de Departament solen fer al·lusions a la formació del professorat. Concretament, en els Estatuts de la UAB, en citar les funcions corresponents a un Departament, es diu que el Departament "col·laborarà en la formació del personal docent i investigador de la Universitat i en les tasques encaminades a la formació permanent dels professionals graduats" (art. 15, punts c i f).

El Reglament de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB assumeix en el seu article 3 (punts c i f) la funció d'organitzar i gestionar els serveis de formació. S'hi especifica que la Comissió d'Ordenació Acadèmica elaborarà propostes per millorar la qualitat de la docència (Art. 48.d), i que la Comissió de Recerca assumirà la funció "d'oferir programes de formació permanent del professorat de caràcter interdepartamental i de fomentar les innovacions pedagògiques" (art. 49, punts c i f).

El reglament de règim interior de departament també sol mencionar la formació del seu professorat. Com a exemple, l'article 4 (punts 3 i 4) del Reglament del Departament de Pedagogia Aplicada especifica que el Departament "organitza la formació inicial i permanent en l'àmbit educatiu i col·labora en la formació del personal docent i investigador de la Universitat" i que el Consell d'Àrea col·labora en "la promoció de la formació permanent del seu professorat" (art. 10, punt 2 d).

La formació del professorat ha de partir de les necessitats dels mateixos professors i fer-les explícites és tant responsabilitat dels Coordinadors de Titulació, els quals vetllen per la coordinació en el contingut, metodologia, avaluació, treball acadèmic dels estudiants pel que fa a la titulació, com dels Directors de Departaments com a responsables de la qualitat docent en les matèries pròpies de les seves àrees de coneixement (article 37.2 del Reglament de Facultat).

Els Reglaments de Facultat i Departament també referencien, d'una manera implícita, altres modalitats de formació del professorat que, si bé no són organitzades amb la finalitat última de la formació, són un espai idoni per a la reflexió sobre la pràctica. Concretament, té relació amb l'establiment de projectes de recerca i docència interdepartamentals o interàrees, a la col·laboració i promoció de relacions internacionals amb centres afins, a la coordinació de les titulacions i a l'elaboració dels plans d'estudi.

#### **4.1.2. Conceptes i tipologies de formació i desenvolupament professional del professorat universitari**

Haviem exposat amb anterioritat (Feixas, 2000) algunes definicions de formació i desenvolupament professional de les quals en reproduïm algunes a continuació:

El **concepte formació** prové del llatí *formatio*, que significa acció de formar, donar forma a alguna cosa i "implica, en contraposició a *alliçonar*, introduir un component artístic, cultural i intencional a l'acció" (Imbernón, 1998:11). És un concepte -com tants

d'altres a ciències socials- amb múltiples accepcions i susceptible de diferents enfocaments, com es pot comprovar a Marcelo (1994a:174-178).

La formació suposa el desenvolupament de totes les facultats específiques de l'home com a efecte, tant de l'acció d'estímul externs, com de la voluntat de desenvolupament autònom de la pròpia persona. Més que l'entrenament d'un conjunt d'habilitats o destreses, la formació és un procés continu d'aprenentatge, perfeccionament i creixement tant personal com professional.

Si ens referim a l'educació d'aquelles persones que són o esdevindran professors, podem parlar de **formació del professorat**. Entenem la formació del professorat com un procés sistemàtic i organitzat que condueix a l'adquisició o perfeccionament de la competència professional docent en qualsevol nivell educatiu. Marcelo (1994a:183), l'entén així:

"[...] el camp de coneixements, investigació i de propostes teòriques i pràctiques que dins de la Didàctica i l'Organització Escolar estudia els processos mitjançant els quals els professors -en formació o en exercici- s'impliquen individualment o en equip, en experiències d'aprenentatge a través de les quals adquireixen o milloren els seus coneixements, destreses i disposicions, i que els permet intervenir professionalment en el desenvolupament del seu ensenyament, del currículum i de l'escola, amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'educació que reben els alumnes."

Hi ha diferents tipus de formació del professorat universitari d'acord amb el moment en què aquesta es dona. Així, es pot considerar la formació inicial i la formació permanent.

La **formació inicial** facilita i capacita a la persona per al desenvolupament d'unes determinades tasques, per exemple a l'inici d'una experiència concreta com la docència universitària. En la formació inicial el futur professor aprèn els coneixements, les destreses i les actituds necessàries per ensenyar. Per Imbernón (1998:51)

"la formació inicial ha de dotar d'un bagatge sòlid en l'àmbit cultural, psicopedagògic i personal, ha de capacitar el futur professor per assumir la tasca educativa en tota la seva complexitat, actuant amb la flexibilitat i la rigorositat necessàries, això és, recolzant les seves accions en una fonamentació vàlida."

Les experiències de formació inicial més comunes a la universitat són els programes d'inducció, dirigides al professorat principiant.

La **formació contínua** s'entén com el complement de la formació bàsica i és fruit d'unes necessitats individuals i socials de perfeccionament respecte de l'ocupació professional. "Dins del marc d'aquesta formació permanent se situarien la *formació permanent cultural*, dirigida a la població en general, i la *formació permanent específica*, concebuda amb vista al perfeccionament de tasques professionals. Inscrita en el context de la formació permanent específica es trobaria la *formació permanent pedagògica*, dirigida al perfeccionament professional de la població docent" (Biscarri, 1993). La formació contínua o permanent resulta en un conjunt d'activitats planificades per persones o institucions per afavorir-ne el desenvolupament professional.

Al parer de Sarramona et al. (1999), l'expressió formació permanent o contínua del professor s'utilitza en dos sentits, com a concepte i com a principi psicopedagògic:

1) **Conceptualment**, la formació del professorat és un procés permanent que comença amb la formació inicial i es perlonga al llarg de tot el seu exercici professional. Es considera consubstancial a la tasca docent en tant que necessària per adequar-se a les noves exigències socials.

"La formació permanent del professorat no solament comprèn el domini dels coneixements científics i de les noves habilitats i destreses, sinó també el de les actituds. Dins d'aquestes destaquen especialment les actituds favorables al canvi, a la innovació, que per a allunyar els professionals de la rutina, són exigibles a qualsevol treball professional, i més al del professorat." (Sarramona et al., 1999:150).

2) Com a **principi pedagògic** en el qual es basen les principals reformes en l'ensenyament. Arran de la vertiginosa rapidesa del canvi cultural, tecnològic i productiu, el professor té davant seu un panorama de constants readaptacions, actualitzacions al qual no podrà desafiar si no es forma contínuament i al llarg de la vida. Aquest principi pedagògic s'ha de convertir en una prioritat política per a les universitats i una preocupació constant dels seus rectors.

Els termes utilitzats per referir-se al que en el nostre context entenem com a **formació permanent del professorat**, són ben diferents d'acord amb el país i l'enfocament des del qual s'abordi el tema. Mentre que a la literatura anglosaxona predominen termes com *staff development* o *faculty development*, *teacher training*, *training inservice*, *inservice education*, *continuing education*, *professional development*, etc., en els països francòfons es parla de *formation en cours*, i a Alemanya de *weiterbildung*, que es podria traduir com continuar il·lustrant-se. La diversitat terminològica també és patent al nostre context on es parla indistintament de *formació contínua o continuada*, *formació permanent*, *reciclatge*, *formació en servei* o *perfeccionament del professorat*.

En un intent de delimitar conceptualment el concepte de formació permanent ens remetem a les definicions següents:

En la Conferència Internacional de París de l'OCDE-CERI (1980), es diferencia la **formació permanent** de la **formació en exercici**. S'assenyalava així aquesta distinció:

"Mentre que la formació de professors en exercici respon sobretot a unes preocupacions utilitaristes, especialment a l'adaptació i a l'extensió de les pràctiques professionals, mentre que la formació permanent del docent apunta més a afavorir el seu desig de desenvolupament personal i a la realització de les seves aspiracions personals, la formació permanent respon a la necessitat que experimenta cada persona de renovar els elements bàsics de la seva cultura personal, en un món en profunda transformació i davant una renovació constant dels valors. En realitat, el concepte d'educació permanent hauria d'englobar el de formació en exercici com un dels seus elements primordials, el que concerneix la vida professional de l'ensenyant." (a Biscarri: 1993:19).

Imbernón (1998:57), en el marc del desenvolupament professional del professorat, destaca tres grans línies o eixos d'actuació que diferencien la formació permanent de l'altra etapa de professionalització (la formació inicial):

- La reflexió sobre la pròpia pràctica i la comprensió, interpretació i intervenció.
- L'intercanvi d'experiències, la necessària actualització i confrontació en tots els camps de la intervenció educativa.
- El desenvolupament professional al centre i per al centre mitjançant el treball col·laborador per transformar aquesta pràctica i provocar processos de comunicació.

Una altra tipologia de formació del professor universitari més específica és la **formació psicopedagògica i didàctica**. La primera fa referència a l'activitat teoricopràctica, que se centra en l'estudi del contingut amb relació als problemes d'ensenyament-aprenentatge. La segona s'interessa més pel procés d'ensenyament-aprenentatge ubicat en un context particular. Si bé en l'àmbit llatinoamericà s'utilitza més el terme pedagogia universitària, a l'àmbit espanyol no hi ha un acord i s'empren indistintament els termes de didàctica o pedagogia universitària (Lázaro, 1993) perquè habitualment la formació del professorat universitari se centra en ambdós aspectes de manera interrelacionada.

La formació psicopedagògica i didàctica del professorat universitari ha de propiciar una reflexió sobre l'acció, sobre l'experiència i la pràctica diària del professor a l'aula i ha d'incentivar la motivació per experimentar innovacions i millores. Imbernón estableix que aquesta formació ha de transmetre el que anomena *coneixement pedagògic especialitzat* (diferent del *coneixement pedagògic vulgar*, adquirit per qualsevol individu en el procés de socialització i trànsit per l'estructura del sistema educatiu). El coneixement pedagògic especialitzat és el que "diferencia i estableix la funció docent i que necessita un procés concret de formació que té unes característiques específiques, com la complexitat, l'accessibilitat i la utilitat social, i que tot ell, en un context determinat, permetrà emetre 'judicis professionals situacionals' basats en el coneixement experiencial, en la teoria i en la pràctica pedagògica." (1998:26).

#### 4.1.3. Formació o desenvolupament professional?

Abans d'endinsar-nos en els condicionaments del desenvolupament docent, hem de resoldre la conceptualització de formació i de desenvolupament professional del docent. Per Fernández Cruz (1999), s'han mantingut diverses tesis en relació amb la sinonímia o diferenciació dels conceptes de formació i desenvolupament professional:

1. La *tesis de l'equivalència*, que considera que formació és sinònim de desenvolupament professional. Les disciplines simplement han canviat el nom, adaptant i modernitzant el llenguatge, però mantenint la mateixa estructura conceptual que l'anterior (principis, tradicions d'investigació i enfocaments conceptuals de la formació del professorat han passat a dir-se del desenvolupament professional del docent).

2. La *tesis de la complementació*, que intenta complementar ambdós termes per referir-se a la capacitació docent. Es mantindria el terme de formació inicial però es canviaria el nom de formació permanent pel de desenvolupament professional.

3. La *tesis de la inclusió* -que defensa l'autor i defensem nosaltres- és la que transforma l'estructura conceptual de la formació del professorat, per l'ampliació a les noves concepcions de professionalitat docent "de manera que es reservi pel terme desenvolupament tot el procés de millora de la professionalitat docent, en totes les seves fases, i es mantingui el concepte de formació, per referir-se de manera exclusiva als processos didàctics que possibiliten la capacitació, preparació o perfeccionament docent per la seva millora professional." (p. 68).

Segons aquest autor, en el desenvolupament professional concorren molts processos de naturalesa formativa, evolutiva, històrica, política o socioprofessional que afecten la professionalitat del docent i, possiblement, encara que no necessàriament sempre, la millora de l'exercici professional.

Quan Imbernón (1999) parla de desenvolupament professional fa referència a tot allò que té relació amb el canvi de vida del professorat i no únicament els nous aprenentatges que requereix el professorat.

"La formació és una part del procés d'aquest desenvolupament professional. La formació es legitima quan contribueix a aquest desenvolupament professional dels professors i professores com a *procés dinàmic* de professionalització del professorat, en el qual *els dilemes, els dubtes, la falta d'estabilitat i la divergència arriben a constituir-se en aspectes de la professió docent* i, per tant, ajuden al desenvolupament professional." (p. 191).

Vist des d'aquest punt de vista, el desenvolupament professional del docent és un procés de millora en el qual s'intervé mitjançant la formació docent. També ho entenen d'aquesta manera els promotors del Program for Faculty Renewal de la Universitat de Stanford per als quals desenvolupament professional suposa

"[...] la millora en el desenvolupament de les tasques del professorat universitari en diferents aspectes, incloent-hi l'intel·lectual, l'institucional, el personal, el social i el pedagògic, variant en funció de situacions concretes i el pes específic de cada un d'aquests components... Inclou les relacions entre el que els professors ensenyen, què pensen a propòsit del que ensenyen, què pensen sobre ells mateixos personalment i professionalment, què pensen sobre la seva institució i, finalment, com tot l'anterior es relaciona amb l'activitat a les aules." (Lázaro, 1993:16).

Benedito, coordinador dels informes sobre formació del professorat universitari de 1991 i 1992 del MEC, defineix desenvolupament professional així:

"[...] qualsevol intent sistemàtic de millorar la pràctica, creences i coneixements professionals del docent universitari, amb el propòsit d'augmentar la qualitat docent, investigadora i de gestió. Inclou el diagnòstic de les necessitats actuals i futures d'una

organització i els seus membres, i el desenvolupament de programes i activitats per la satisfacció d'aquestes necessitats." (1991:132).

Per Imbernón, desenvolupament professional és un procés dinàmic i evolutiu de la professió i la funció docent i comprèn tant la formació inicial com la permanent. Aquest desenvolupament "*engloba els processos que milloren el coneixement professional, les habilitats i les actituds d'un centre educatiu; per tant, afecta els equips de gestió, el personal no docent i el professorat*" (1998:45) i porta el centre educatiu al desenvolupament d'una nova cultura professional.

Estem d'acord amb les visions de desenvolupament professional aportades fins ara, si bé la de Villar Angulo (1990) apunta en la direcció més desitjada. Per a ell la finalitat del desenvolupament professional és clara: la millora dels professors per a la millora dels aprenentatges dels estudiants. L'entén com un procés dissenyat per fomentar un desenvolupament personal i professional dels individus dins d'un clima organitzatiu respectuós, de recolzament i positiu, que té com a última finalitat millorar l'aprenentatge dels estudiants i la contínua i responsable renovació pels professors i els centres. La seva visió està en contraposició a la idea de qui només l'entenen com una activitat contínua, individual o col·lectiva que parteix de l'habilitació del professor i la incorporació a la vida del treball.

Precisament aquest esforç per millorar suposa un intent d'alterar el coneixement, de canviar les concepcions o creences i pràctiques docents del professorat i centrar les principals preocupacions docents en els aprenentatges dels estudiants. Per això el desenvolupament docent ha de tendir al perfeccionament de totes les facetes i tasques del professor universitari com a docent (personals i professionals, individuals o grupals) contribuint a encaminar-lo cap a majors nivells d'eficàcia docent, això és a la creació d'interès per millorar contínuament a l'aula, a mantenir la curiositat sobre les necessitats d'aprenentatge dels estudiants i saber satisfer-les, a buscar el diàleg amb els companys; a ajustar els patrons d'acció a classe a la llum d'una nova comprensió dels fets.

Al nostre parer, el desenvolupament professional ha d'oferir resposta a les necessitats expressades pels professors en els diferents moments de la carrera docent, pel que fa al desenvolupament cognitiu, de desenvolupament i comprensió de si mateix, de desenvolupament pedagògic, de coneixement disciplinari i de la professió, en coherència amb els estudis i recerques sobre les teories del desenvolupament. La nostra opinió està en consonància amb la de Howey (1985), per a qui el desenvolupament professional inclou les dimensions següents:

- El *desenvolupament pedagògic* o millora de les activitats docents relacionades amb àrees específiques del currículum, destreses o la conducció de la classe.
- El *coneixement i comprensió de si mateix*, perquè el professor consegueixi una imatge de si mateix equilibrada i autoactualitzada.
- El *desenvolupament cognitiu*, referit a l'adquisició de coneixements i a la millora de les estratègies per processar la informació.
- El *desenvolupament teòric*, basat en la reflexió sobre la seva pràctica.
- El *desenvolupament professional*, a través de la investigació.
- El *desenvolupament de la carrera*, adoptant nous papers en la docència.

S'insisteix també en la diferència entre perfeccionament i desenvolupament professional dels docents. De Vicente (1993c) entén perfeccionament com una intervenció externa al professor en formació a fi de millorar el seu coneixement com a professional de la docència, mentre que desenvolupament "connota canvis dirigits internament més que externament imposats... És la imatge dels professors dirigit el seu propi creixement professional" (Feiman-Nemser i Floden, 1986:521).

Fernández Cruz (1999) concep el desenvolupament professional així:

"[...] l'evolució progressiva en el quefer de la funció docent cap a maneres i situacions de major professionalitat que es caracteritzen per la profunditat del judici crític i la seva aplicació a l'anàlisi global dels processos implicats en les situacions d'ensenyament per actuar de manera intel·ligent. Es tracta d'una evolució que es construeix a partir del creixement del docent quant a persona, en tots els seus ordres, a partir de la integració d'estructures bàsiques de coneixement pràctic, que s'adquireixen amb l'experiència en la cosmovisió de l'ensenyament i de l'exercici de la professió, i a partir d'ajudes al creixement professional i al perfeccionament que es faciliten al professorat en forma d'activitats formatives. Desenvolupament adult, acumulació d'experiència i formació semblen estar, per tant, en la base que opera el desenvolupament professional del docent." (p. 73).

#### **4.1.4. Enfocaments en el desenvolupament professional del professorat universitari**

Un breu recorregut pels paradigmes que expliquen els models de desenvolupament professional dels professors ens permet intuir quin tipus d'actuació formativa és la més convenient per donar resposta a les seves necessitats en el marc de l'educació superior. Es consideren els següents paradigmes o formes d'interpretar el desenvolupament professional del professorat universitari: el model acadèmicista, el model humanista, el model tecnològic, el model interpretatiu i el model crític.

El model acadèmicista entén la professionalització docent com el domini de continguts corresponents a les disciplines acadèmiques i el coneixement dels principis científics que caracteritzen l'ensenyament a la universitat, a més de la psicologia de l'estudiant. La tasca principal del docent és la **transmissió dels continguts acadèmics**, de manera que el desenvolupament professional del professorat sota aquest paradigma se centra a fomentar la capacitat d'organització lògica dels continguts i la claredat en la forma d'exposar-los (Sarramona et al., 1999).

El model tecnològic es basa en el paradigma positivista que defensa un model de ciència, investigació i formació inspirat en el mètode de les ciències físiconaturals. Segons aquest enfocament, els fenòmens educatius es consideren objectius o fets objectius susceptibles de ser analitzats empíricament, sotmesos a la veracitat o falsabilitat, a partir dels quals es poden fer prediccions i prescripcions.

Entén l'educació i la formació com un camp d'experimentació i d'aplicació de coneixements, i el professor com un tècnic, amb tècniques i mitjans per resoldre problemes. La consideració tecnològica de l'educació i de la formació posa l'interès en

els processos, independentment dels individus que hi intervenen. Es tracta d'un model representatiu del corrent pragmatista del món empresarial, fomentador d'una professionalització de caire tècnic i academicista.

Aquest és el model de docència i de formació de professorat que ha predominat a la universitat durant anys. Entén l'ensenyament com un procés descontextualitzat de la realitat que l'envolta i els estudiants i professors com a grups genèrics. Sintonitza amb l'oferta de programes de formació genèrics i universals, fàcilment traslladables a altres contextos universitaris i que se centren en la millora de la competència transmissiva del professor i consegüentment reforçant el protagonisme acadèmic del professor.

La finalitat de la formació del professorat se centra, doncs, en **l'adquisició de destreses i competències** per a què esdevinguin professors eficaços, capacitats per solucionar qualsevol situació mitjançant l'aplicació d'un conjunt de tècniques contrastades i generalitzables. Un dels programes més representatius de l'orientació tecnològica en la formació del professorat és la formació basada en competències (*competence-based education*) influït pel moviment de l'*accountability* o rendició de comptes, per les teories conductistes i per la teoria de sistemes (Marcelo, 1994a).

El paradigma tecnològic o racional se'l titlla de quantitatiu, objectiu, lineal i normatiu, allunyat de la realitat del context i de les persones que en formen part. D'aquí que les tendències oposades a aquest enfocament tornin a reforçar concretament allò individual i col·lectiu emmarcat en un context sociocultural i històric determinat.

El model humanista parteix de l'enfocament fenomenològic, interpretatiu o personalista el qual recupera l'ideal de les persones. Enfront del positivisme, no hi ha un món objectiu, el món està format per persones que tenen una comprensió particular dels fets. Estudiar les persones és analitzar la interpretació i judicis que fan de les coses. En aquest sentit, els hermenèutics justifiquen com al significat de les coses no s'hi arriba per explicació (*Erklärung*) externa al procés mateix, sinó per comprensió (*Verstehen*).

Aquest enfocament s'aproxima més al fet educatiu i formatiu en tant que tot procés educatiu és fruit de la interacció amb éssers humans i és variable en funció dels significats i símbols que aquests posen en comú mitjançant la seva interacció. I els estudis paral·lels sobre percepció, adquisició del coneixement i comunicació de la informació tenen importants influències sobre els hermenèutics pel que fa a les noves concepcions de la teoria i la pràctica del curriculum i la formació del professorat.

És un model que incideix de manera especial en la relació humana entre el docent i l'alumne; la persona per damunt del grup. La formació del professorat se centra en les **qualitats personals del docent**: l'empatia, el compromís vers l'estudiant, la capacitat de comprensió, l'establiment de lligams afectius positius, etc. No renuncia al coneixement tècnic ni a les tasques instructives però entén que la docència és, sobretot, un procés d'ajuda al **desenvolupament personal** de l'estudiant i la formació ha de servir perquè els professors actuïn com a mediadors de l'aprenentatge personal dels seus estudiants (Sarramona et al., 1999).



Per Marcelo (1994a), la finalitat d'un programa de formació del professorat universitari és la capacitació dels professors en formació perquè tinguin un autoconcepte positiu, és a dir, formar persones amb una maduresa professional, personal i de procés adequades.

El model sociocrític té com a representant més significatiu Habermas. Per a ell i els seus deixebles de l'Escola de Frankfurt, la raó ha entrat en crisi a causa de la seva reducció a la instrumentalització tecnicocientífica, perdent el sentit crític i deliberatiu original. La ciència social crítica, si bé pràctica, s'interessa per l'emancipació. Tota persona està situada en una posició determinada en una xarxa de relacions, i aquestes "*han de ser descobertes, analitzades i transformades en la direcció d'un món més racional, guiat pels valors de justícia i veritat*" (Hornilla, 1999a).

Tota persona, per alliberar-se, per emancipar-se, ha de ser conscient de les seves arrels sociohistòriques i ideològiques (Freire). En aquest sentit, tant l'educació, en general, com la formació, en particular, han de partir d'un context sociohistòric determinat si es vol aconseguir la participació de tots els implicats. Així mateix, aquests han de conèixer les normes i les estructures de les relacions socials per canviar la situació educativa i social existent. Només si són conscients que l'ésser humà és un ésser social es podran millorar els processos educatius.

Per a la teoria crítica, el mètode formatiu més apropiat és el model **d'investigació-acció** perquè se centra en l'aprenentatge. La formació del professorat ha de partir de la noció de professor com a investigador participatiu i reflexiu de la seva pròpia pràctica (Stenhouse). El professor ha de fugir de la mera transmissió de continguts i de les lliçons magistrals en què l'alumne és un participant passiu del procés instructiu. El professor, des del punt de vista de la teoria crítica, ha de potenciar el diàleg, la reflexió, l'anàlisi de situacions i la resolució de problemes. Les activitats educatives han de tenir una finalitat emancipadora i aquesta s'aconsegueix a través de la deliberació i reflexió conjunta.

La investigació que ha de promoure el professor no es limita a l'àmbit de les diferents disciplines científiques, la reflexió sobre l'acció també implica investigar sobre la manera de transmetre el coneixement científic i les condicions per les quals els alumnes aprenen. Segons el parer d'Hornilla (1999b), la investigació sobre la pràctica docent pot abraçar, entre altres, els aspectes següents:

- L'estructura i la forma d'organitzar els continguts i les activitats, conjugant adequadament teoria i pràctica.
- El valor i la pertinença dels mètodes i metodologies emprades en l'activitat docent.
- La relació educativa, les diferents formes de concepció i les implicacions que aquestes formes o aquests models comporten.
- Els components del procés d'ensenyament-aprenentatge en què es veuen immersos els alumnes.
- L'avaluació, en les seves diferents esferes i modalitats.
- Les formes de relació i cooperació entre els diversos professors...

El model reflexiu construeix el currículum a partir de les característiques i les necessitats del context i dels alumnes, experimenta i investiga sobre la pràctica i sobre la conseqüència de les seves accions i, finalment, tracta de buscar solucions respecte dels problemes que apareixen. El professor com a professional reflexiu manté en interrogació constant l'activitat i els protagonistes mateixos, permet un domini sobre l'activitat i obre possibilitats de canvi.

Hom assumeix que el professor és un professional reflexiu (Schön i Eisner) o indagador (Zeichner, Carr i Kemmis) i, per tant, la universitat ha d'ensenyar a reflexionar, a aprendre i formar persones amb pensament crític. La funció del professor universitari crític és qüestionar sobre les situacions i els fets que ens envolten. Cal mantenir l'alumne en tot moment escèptic sobre qualsevol declaració absoluta i cal explorar contínuament i conjuntament noves formes de comprendre la vida.

De fet, dins del paradigma deliberatiu podem trobar autors que defensen més un model reflexiu i d'altres que en recolzen un de sociocrític. Ambdós tenen molts punts en comú, especialment pel que fa a metodologia i també pel que fa a la vinculació estreta entre la teoria i la pràctica. Els professors sota aquesta perspectiva fan les corresponents valoracions crítiques de la seva actuació professional, dels estudiants, del departament, facultat i universitat, i de tot el que gira al voltant seu (recerca-acció) i procuren resoldre no tant els problemes educatius sinó buscar-ne l'origen, el seu sentit i la finalitat última que comporta solucionar-los.

"Una pedagogia crítica només és una intervenció important en la lluita per reestructurar les condicions ideològiques i materials de la societat en general, amb vista a crear una societat vertaderament democràtica." (Giroux, 1990:36).

A la universitat, el desenvolupament i el perfeccionament del professorat pren, d'una manera o altra, aspectes de tots els models anteriors (Sarramona et al., 1999):

- La pràctica professional del professorat insta a reflexionar sobre l'experiència i requereix la deliberació en el moment de la decisió. El professorat es perfecciona en la mesura que, a partir de la seva experiència, sigui capaç d'afrontar els problemes que encara no s'han fet presents. En aquest procés, adquireix importància l'ésser mateix del professor tal com ha destacat **l'enfocament humanista** de l'educació.

- D'altra banda, la necessitat d'adquirir competència professional per resoldre problemes futurs aproxima **l'enfocament de la pràctica reflexiva** a l'enfocament tecnològic caracteritzat no tant per la recerca de l'èxit, sinó per l'anticipació de les dificultats i per idear alternatives més eficaces de judici, decisió i acció.

- El professor no és un individu que aprèn o es perfecciona sol, sinó que desenvolupa un aprenentatge col·laborador amb altres professors. A més, els factors culturals i contextuals dels mateixos departaments, facultats i titulacions adquireixen molta importància. Així, hi ha programes de formació que posen més èmfasi en les competències professionals i personals i d'altres en temes d'organització, si bé, la major part de les iniciatives actuals responen a aquest

**enfocament integrat.** L'adopció d'aquest enfocament de perfeccionament del professorat requereix que es doti el departament d'una cultura favorable al seu desenvolupament, com també d'una estructura i d'uns recursos adequats.

La visió de Noguera també emfatitza la necessitat d'un enfocament sistèmic del perfeccionament docent.

"Més que mai cal atendre la formació per a la funció pedagògica dels professors universitaris no només per rendibilitzar-ne millor l'acció, com pugui pretendre's des d'un **paradigma tecnològic**, sinó per dinamitzar des de la **reflexió pedagògica**, la mateixa institució universitària en la consecució de les seves funcions socials, en coherència amb la perspectiva més àmplia d'un **paradigma sociocrític**." (2001:273).

Villar Angulo (1991) parla de models de desenvolupament professional per referir-se a diferents dissenys de programes de perfeccionament de coneixements, destreses i actituds del professorat universitari i proposa quatre models de desenvolupament del professor universitari:

- *El model de procés de perfeccionament individual:* que identifica i resol les necessitats del professor. Assumeix que el que és aconsellable per a un professor pot no ajustar-se a les necessitats d'un altre. Per aquest motiu cal promoure un ventall d'alternatives que donin oportunitat d'autodesenvolupament professional. Des d'aquest enfocament es justifica la necessitat que l'oferta formativa sorgeixi de les necessitats de formació identificades individualment pels professors.
- *El model d'avaluació per a la millora de l'ensenyament:* que ofereix al professor el *feedback* de l'avaluació de la seva actuació a l'aula i entén l'avaluació com l'inici d'un procés formatiu. De fet, el desenvolupament professional del professorat està íntimament lligat a la seva avaluació, per aquesta raó els resultats de l'avaluació han de servir per a perfeccionar-se i créixer pedagògicament. L'avaluació per a la millora suposa una concepció en la qual predomina "el diàleg davant la norma, la negociació davant la imposició, el perfeccionament davant del control" (Marcelo; 1996:454).
- *El model d'indagació:* que assumeix el paper del professor com a investigador i reflexiu de la pràctica. La major part de les universitats anglosaxones basen els programes de desenvolupament docent en el pensament crític a fi de construir i aprendre críticament de la docència universitària. El tipus d'estratègies que s'utilitzen es fonamenten en les teories d'Argyris (*double loop learning*), Schön i Kolb.
- *El model organitzatiu:* que ubica el professor en un context, cultura o clima organitzatiu determinat per un departament, facultat o universitat, des d'on es perfecciona. Aquest model de desenvolupament es qüestiona modificar les estructures organitzatives de la institució universitària a fi d'incidir en la millora del sistema de relacions de comunicació, participació, presa de decisions, etc.

A partir d'aquests models, Villar Angulo (1991) proposa un pla d'acció per a la construcció d'un model de desenvolupament del professorat universitari basant-se en les etapes d'un programa de perfeccionament:

1. **Preparació:** creació d'un clima institucional favorable al desenvolupament del professorat per donar sentit a l'avaluació de la seva docència, captar recursos econòmics i identificar els especialistes i assessors del desenvolupament docent.
2. **Planificació:** identificar les necessitats i expectatives professionals i diagnosticar les debilitats instruccionals, actitudinals o de coneixement.
3. **Entrenament:** oferir accions de formació variades perquè els professors seleccionin les més apropiades en funció del seu esquema conceptual; permetre als professors intervenir en la construcció de les seves pròpies pràctiques i reflexionar-hi.
4. **Avaluació:** constatar l'eficàcia de l'oferta.
5. **Implantació:** preveure la incorporació de la innovació i incentivar la difusió de les innovacions.
6. **Manteniment:** fer un seguiment dels efectes dels programes per poder prendre decisions sobre el seu valor i fomentar la cooperació entre companys per revisar i redefinir les fites dels programes.

#### 4.1.5. Justificació de la formació psicopedagògica del professorat universitari

Corrigan i Haberman (1997), en parlar de l'escassa acceptació de la formació del professorat com a camp d'estudi, assenyalen el següent:

"[...] si el professorat universitari hagués d'admetre que l'entrada a la professió de l'ensenyament requereix la comprensió d'una base de coneixement professional específic i de coneixement pedagògic, juntament amb la demostració de la competència sota supervisió, amb anterioritat a la pràctica, haurien d'admetre que ells no estan preparats per desenvolupar el seu paper com a professors." (p. 213).

El professorat preuniversitari adquireix els seus coneixements pedagògics mitjançant un procés de formació com a docent que inclou uns aprenentatges teòrics i una formació pràctica. En canvi, la majoria de professors d'universitat no reben cap tipus de formació sistemàtica per ensenyar, ni teòrica ni pràctica. Els que volen integrar-se plenament a la universitat cursen uns estudis de doctorat que els preparen per obtenir una suficiència investigadora, no docent.

La conseqüència és que quan els professors universitaris es troben amb situacions problemàtiques a l'aula, es remeten a assumpcions i creences infundades, i quan no tenen manera de verificar les seves interpretacions de les experiències de classes, desenvolupen interpretacions errònies sobre la docència i sobre els estudiants (Hativa, 1997).

La universitat no exigeix cap tipus de formació pedagògica pel fet que implícitament s'assumeixen dues falses preconcepcions: 1) que els professors són experts en una matèria i, per tant, la saben explicar i 2) perquè l'aprenentatge de l'ensenyament s'adquireix amb l'experiència tenint presents aquells models docents rebuts a imitar o a evitar. D'aquesta manera un professor va desenvolupant el seu propi estil docent que

anirà perfilant i amotllant a les seves necessitats fins que trobi aquell model que li funciona, almenys a parer seu, pels seus grups d'estudiants.

Un estudi sobre la qualitat pedagògica de l'ensenyament universitari a la Universidad Complutense de Madrid indicava les convergències i divergències entre la percepció dels alumnes i la dels professors sobre les necessitats de perfeccionament pedagògic que els últims tenen. Els alumnes de l'estudi assenyalaven com a aspectes centrals de perfeccionament docent, els moments substancials del cicle didàctic (programació, metodologia i avaluació de l'ensenyament) i la motivació en l'aprenentatge acadèmic dels alumnes. Era destacable la consciència d'ambdós col·lectius de demandar formació sobre tècniques d'individualització i ús de noves tecnologies, i també en dinàmica de grups, relacions humanes i participació dels alumnes. I del conjunt de qüestions dirigides únicament als professors, es mencionava la demanda de coneixements sobre psicologia de l'alumne (68%), de psicologia de l'aprenentatge (74%), de tècniques de definició i estimació de la qualitat de l'ensenyament (84%) i d'estratègies d'innovació i renovació didàctica, i de perfeccionament pedagògic (88,6%). En qualsevol cas, Fernández (1997) afegia que el professorat pedagògicament inquiet que va contestar el qüestionari era un 10%.

L'estudi sobre les problemàtiques del professorat novell de la Universitat Autònoma de Barcelona preguntava respecte quin tipus de formació necessitaven per desenvolupar les seves tasques docents i aproximadament el 60% va respondre la formació pedagògicodidàctica, la resta quedava repartida entre formació específica de la matèria, psicologia, expressió oral i escrita, foniatria, recerca, idiomes, multimedia i gestió (Feixas, 2000).

Però a part d'una massa de professorat jove sensiblement preocupat, una gran majoria de professors no considera la preparació i perfeccionament de la docència com una prioritat. Una de les raons principals fins ara és el pes irrellevant que se li ha atorgat en els concursos promocionals.

Alguns professors universitaris neixen amb la vocació i les habilitats comunicatives, crítiques i analítiques necessàries per ensenyar un determinat contingut cultural i científic i preparar els estudiants per l'endemà, però la majoria de docents no neixen sinó que es construeixen amb l'experiència docent, l'estudi i la recerca. Esdevenir un bon docent requereix quelcom més que anys d'experiència. Com afirmava Dewey, un pot tenir deu anys d'experiència o repetir el mateix curs deu vegades. La bona docència inclou la capacitat de motivar i desvetllar la curiositat per l'assignatura, la disposició a la recerca dels mitjans per a la realització professional com a docent, i el suport organitzatiu i professional que el previndrà d'aprendre a base d'errors. Per aconseguir-ho cal formar-se o autoformar-se, però és imprescindible professionalitzar la docència universitària i una manera de fer-ho és amb una formació específica i sistemàtica com la formació pedagògica.

Encara queda molt camí per recórrer, però la situació sembla que vol canviar. Els estudiants universitaris -cada cop menys, però més diversos i més exigents- reflecteixen en les seves valoracions del professorat la necessitat d'un replantejament didàctic interactiu i eficaç; a més, cada cop s'ofereixen estudis bimodals o virtuals més seductors que posen en perill la matrícula d'algunes carreres. El toc d'alarma ja està donat. Ara els

pertoca a les universitats actuar-hi en conseqüència. Els professors també estan percebent que les pràctiques instructives de sempre no funcionen per als nous tipus d'usuaris i que per ensenyar cal saber quelcom més que l'assignatura.

Des d'aquest plantejament, a les universitats estrangeres estan creixent les acreditacions o certificacions de capacitació docent que ofereixen al professorat una formació i avaluació de la capacitat pedagògica pròpia. Al Regne Unit, les comissions governamentals d'educació superior financen part de la formació del professorat, concretament l'acreditació obligatòria de formació pedagògica de cada nou professor universitari. El govern britànic ha fet una forta aposta en aquest sentit perquè creu que la formació inicial i permanent ofereix al professional un conjunt d'estratègies i recursos per ensenyar una matèria i l'ajuda a millorar els resultats d'aprenentatge dels seus estudiants. Sabent que la qualitat dels aprenentatges dels alumnes està relacionada directament amb l'estil didàctic del docent i garantir que els alumnes aprenguin passa per reflexionar sobre com s'està impartint la docència.

Els processos de formació sobre didàctica universitària han de comportar accions de formació, assessorament i informació sobre didàctiques específiques, resolució de problemes docents, investigació educativa, experiències d'innovació, producció de materials d'autoformació, la revisió sobre els actors, processos i continguts de l'aula universitària, i la promoció del docent universitari com a responsable de la qualitat de l'ensenyament universitari en funció de la qualitat i la pertinença dels aprenentatges.

#### **4.1.6. Resistències a la formació inicial i permanent del professorat universitari**

Com manifestàvem a l'estudi de Feixas (2000), la institucionalització de la formació del professorat planteja a les universitats el repte de com fer que el conjunt de personal docent, i no només una minoria més o menys selecta s'impliqui d'una forma o altra en activitats i experiències d'innovació i formació inicial i permanent.

Els recents esforços de les universitats per donar respostes institucionalitzades a aquest repte s'ha traduït en programes i iniciatives organitzades i coordinades per diverses institucions:

- Instituts universitaris com els ICE, que assumeixen el repte de vincular la formació inicial i permanent dels professors universitaris a través de programes de formació permanent, pedagògica i específica.
- Departaments universitaris que tenen com a funció fomentar la formació del professorat adscrit a les diferents àrees de coneixement.
- Facultats o centres universitaris, a través de jornades o congressos sobre temes afins i mitjançant intercanvis d'experiències amb altres universitats nacionals i internacionals.

Tota política que pretengui la institucionalització i extensió de la formació permanent del professorat amb l'objectiu d'obtenir un impacte en el sistema d'ensenyament s'enfronta amb dificultats i obstacles de caire molt divers.

Algunes de les raons que justifiquen la manca d'interès en els programes de formació permanent per docents són, segons Biscarri (1993) els següents:

- a) La dificultat d'aconseguir, mitjançant la formació, una certa promoció personal ni cap altre incentiu. Consideren que si la formació permanent facilita una millora de la qualitat docent, també ha de suposar una millora del propi estatus professional. Tanmateix, molts professors manifesten que no desitgen tant ser recompensats, com que s'elabori i apliqui un pla de formació concret i adequat a les seves necessitats professionals.
- b) La tendència a simplificar excessivament els programes oferint-los al professorat d'una manera indiferenciada i sense tenir en compte la complexitat de les necessitats dels professors.
- c) Les ambigüitats socials existents, en què coincideixen grups amb interessos sovint contraposats, i que mitjançant expectatives ambigües o contradictòries, no permeten als professors saber què se n'espera de la formació permanent.
- d) La dificultat d'aconseguir un fort sentit de compromís dels ensenyants amb els programes de formació permanent, especialment perquè responen més a necessitats institucionals que a les seves pròpies.
- e) L'absència d'una avaluació formativa dels processos de formació permanent que pugui retre comptes dels costos, necessitats de les organitzacions i dels professors, i del grau d'incidència dels canvis produïts; destaca especialment la manca d'estudis longitudinals dels efectes a llarg termini i els canvis d'actitud provocats en professors.
- f) La capacitat d'innovació de la universitat es veu plasmada en la recerca, però no en la docència ni en la seva estructura organitzativa. D'una banda professors, i de l'altra departaments i facultats, mesuren sobretot la qualitat dels seus resultats a través de les publicacions, investigacions o patents, però no a través de la qualitat dels aprenentatges dels alumnes.

Fullan (1990) considera que, si bé hi ha nombrosos programes de formació permanent del professorat, encara no han aconseguit els resultats esperats. Són, pel cap baix, dues les raons amb què ho justifica: una raó és tècnica (requereix molta persistència i habilitat per dissenyar i desenvolupar pràctiques formatives amb èxit) i l'altra raó és política (la formació del professorat és un negoci relacionat amb poder i territorialitat).

La institucionalització de la formació del professorat requereix un paper actiu dels agents que hi estan implicats. Més enllà de la simple oferta d'activitats, els organitzadors de la formació tenen la responsabilitat de motivar la participació dels professors en activitats apropiades per al seu desenvolupament professional.

En paraules de Corwin i Egner,

"[...] si un professor pensa que una activitat aconseguirà actualitzar els seus coneixements (com resultat directe), i si pensa també que és probable que aquesta actualització produeixi un resultat desitjat relacionat amb el seu treball (o resultat indirecte), aleshores és probable que dediqui l'esforç necessari per participar en aquella

activitat... El desig de participar en una activitat es veurà modificat per les possibilitats de realitzar-la (expectativa). Si les possibilitats percebudes de realitzar una activitat són baixes, no és probable que el professor s'esforci a fer-ho, tot i que els resultats siguin altament desitjats." (a Biscarri, 1993:54).

Així, el factor motivació i les expectatives respecte de l'activitat, quan són altes, activen el desig de participar-hi. La motivació pot venir per diferents vies: per a alguns, els programes de formació permanent no obtenen millores en l'execució docent tret que els motius de recompensa es facin explícits i es proporcionin formes adequades de remuneració. Amb tot, la majoria opina que les satisfaccions personals són la major font de recompensa per als professors i, per tant, se sentiran motivats a implicar-se en tot allò que els ajudi a obtenir aquests objectius.

Si s'entén la formació del professorat universitari simplement com un conjunt de cursos, pot deixar de ser atractiva i fracassar; si es concep com un sistema de desenvolupament dels recursos humans d'una universitat en el qual els docents poden incidir des de cadascun dels seus àmbits, la motivació es generalitza i s'estenen les possibilitats de millorar el sistema.

#### 4.1.7. L'especialista en formació del professorat universitari

Com dèiem en el primer capítol, si les universitats han de prosperar com a organitzacions gestionades professionalment, han de reconèixer que hi ha un nombre creixent de tasques especialitzades que no es poden realitzar d'una manera *amateur*, sinó que han de ser dutes a terme per professionals amb una formació específica i dedicats a temps complet. Una d'aquestes activitats és el disseny i desenvolupament dels programes de desenvolupament professional pel professorat universitari.

S'entén que l'especialista en desenvolupament docent és un professor expert i un professional experimentat, amb els coneixements i competències necessaris per portar a cap un conjunt de tasques de forma eficaç. Se suposa que ha estat professor en actiu durant un nombre d'anys la qual cosa l'ha permès aplicar tant el coneixement personal com el professional que posseeix en una varietat de contextos, situacions i circumstàncies (Fernández Cruz, 1999).

El model de Castle (1993), inspirat en el model de Nadler de 1980 de desenvolupament dels recursos humans, utilitzat per organitzar la formació del professorat, s'ha adaptat i emprat com a base per decidir quins rols, tasques i coneixement especialitzat ha de posseir un especialista d'aquestes característiques. La Taula 4-1 mostra els rols i les activitats principals:

<b>ACTIVITATS I ROLS DE L'ESPECIALISTA EN FORMACIÓ DE PROFESSORAT UNIVERSITARI</b>	
<b>Pedagog:</b>	1. <i>Diagnosticador Constant de Necessitats de Formació</i> : detecta les necessitats de formació mitjançant els instruments pertinents. 2. <i>Facilitador de l'Aprenentatge</i> : coopera directament amb els formadors com un instructor, professor assessor, conseller, etc.



	<p>professor, assessor, conseller més.</p> <p>3. <i>Creador del Currículum</i>: dissenya experiències d'aprenentatge a partir de la teoria de l'aprenentatge d'adults, amb l'ajuda dels especialistes en l'àrea de coneixement.</p> <p>4. <i>Desenvolupador d'Estratègies Instructives</i>: desenvolupa tècniques, mètodes, materials i recursos que complementen el disseny instructiu.</p>
<b>Administrador:</b>	<p>1. <i>Gestor del Personal</i>: ofereix la formació i suport necessari als formadors del professorat universitari.</p> <p>2. <i>Supervisor dels Programes de Formació</i>: actua com a supervisor del procés de desenvolupament dels programes i analitza els resultats de l'avaluació.</p> <p>3. <i>Mediador</i>: propicia una comunicació contínua entre els professors interessats i els formadors, tant individualment, com dins el departament o la facultat.</p> <p>4. <i>Gestor de Recursos i Finances</i>: prepara pressupostos i planifica els recursos.</p>
<b>Consultor:</b>	<p>1. <i>Assessor Expert</i>: assessora en la presa de decisions i fa recomanacions sobre les accions més apropiades per la gestió de la formació del professorat universitari.</p> <p>2. <i>Estimulador</i>: fomenta i dona suport a les iniciatives, tant individuals com grupals, de formació del professorat universitari.</p> <p>3. <i>Agent de Canvi</i>: Assessoria en la identificació de les àrees de canvi i ofereix suport per planificar el canvi.</p>

**Taula 4-1: Activitats i rols de l'especialista en formació del professorat universitari (adaptat de Castle, 1993).**

Els coneixements i destreses necessaris per desenvolupar aquests rols i funcions es presenten a continuació (Taula 4-2):

<b>CONEIXEMENTS I DESTRESES PER ROLS DE L'ESPECIALISTA EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI</b>		
<b>Rol</b>	<b>Coneixement</b>	<b>Destreses</b>
<b>Pedagog</b>	<p>Elements del currículum</p> <p>Administració de programes de formació</p> <p>Estils d'ensenyament i d'aprenentatge</p> <p>Estratègies metodològiques</p> <p>Diagnòstic i detecció de necessitats</p>	<p>Dissenyar el currículum</p> <p>Planificar el programa de formació</p> <p>Impartir sessions de formació</p> <p>Dissenyar i utilitzar estratègies</p> <p>Conduir anàlisi de necessitats</p>
<b>Avaluador</b>	<p>Identificació de problemes</p> <p>Avaluació de programes</p> <p>Investigació educativa</p>	<p>Identificar resistències en la formació del professorat univers.</p> <p>Planificar una avaluació de programes de formació</p> <p>Dissenyar i desenvolupar recerca educativa</p>
<b>Administrador</b>	<p>Planificació estratègica</p> <p>Màrqueting</p> <p>Prediccions</p> <p>Negociació</p> <p>Planificació del personal de formació del professorat universitari</p> <p>Cultura organitzativa</p> <p>Lideratge</p>	<p>Crear un pla estratègic</p> <p>Crear un pla de màrqueting</p> <p>Utilitzar tècniques de predicció</p> <p>Negociar recursos econòmics, materials, el programa</p> <p>Desenvolupar un pla per seleccionar i formar el personal que conduirà la formació</p> <p>Analitzar la cultura organitzativa de la universitat</p> <p>Conèixer i assumir el rol de líder</p>

<b>Consultor</b>	Desenvolupament organitzacional	Desenvolupar un pla de desenvolupament organitzacional per la universitat
	Intervenció tecnicoestructural	Intervenir en processos de millora tecnicoestructurals a la universitat
	Treball en equip	Dissenyar estratègies de treball en equip
	Resolució de conflictes	Dissenyar programes de resolució de problemes i de creativitat

**Taula 4-2: Coneixements i destreses de l'especialista en formació del professorat universitari (adaptat de Castle, 1993).**

Les taules precedents ens informen de la conveniència que el formador de professorat universitari sigui:

- Un pedagog amb capacitat per diagnosticar les necessitats de formació, facilitar l'aprenentatge, dissenyar experiències d'aprenentatge amb l'ajuda d'especialistes de l'àrea de coneixement i desenvolupar estratègies instructives.
- Un gestor dels recursos personals que ofereix la formació i els recursos econòmics, supervisor dels programes i mediador entre interessats i formadors.
- Un consultor que assessora i recomana accions de formació, dona suport a les iniciatives i planifica els canvis.

A la pràctica creiem que l'especialista de formació del professorat universitari hauria de dirigir un departament especialitzat que, al nostre context, hauria d'ubicar-se i dependre funcionalment de l'ICE o de la Facultat d'Educació de la universitat. Podria anomenar-se Unitat de Desenvolupament Professional Universitari.

Els països amb experiència en formació del professorat universitari disposen d'unitats de desenvolupament professional amb responsabilitats delimitades: el desenvolupament curricular, el desenvolupament professional i el desenvolupament organitzacional. La seva ubicació en els campus demostra que la institució té prioritat per l'ensenyament i aprenentatge i que poden millorar l'ús efectiu dels recursos existents i la qualitat de l'aprenentatge, reduir l'abandó i augmentar la matrícula. A diferència dels Estats Units on hi ha hagut un canvi d'orientació en les seves funcions passant del creixement individual a l'aprenentatge organitzacional (Senge, 1990), al Regne Unit i a l'Estat espanyol se centren en les necessitats dels individus més que en les dels departaments. Però Lueddeke (1997) reconeix que:

“[...] les unitats de desenvolupament docent haurien de reconèixer que el seu rol no és tant prescriure millores docents i curriculars sinó influir proactivament i positivament en la presa de decisions organitzativa que ajuda de manera efectiva la institució a mantenir la capacitat de respondre a aspectes de qualitat, flexibilitat, accés i cost.” (p. 168).

El creixement d'aquestes unitats es deu en part a l'augment de confiança que els professors dipositen en la seva efectivitat com a centres promotors de canvis en el desenvolupament docent. En un estudi internacional sobre pràctiques docents amb gran potencial de millora de la qualitat docent a la universitat, Wright i O'Neil (1995) van trobar que 'els centres de desenvolupament docent' eren la tercera de 36 estratègies. L'estudi que inclou a 331 institucions del Regne Unit, Canadà, els Estats Units i

Australàsia va llistar el 'reconeixement de la docència en les decisions de promoció i titularitat' com a primera opció, i 'el suport dels degans i caps de departament en promoure la importància de la docència', com a segona.

L'avaluació de l'efectivitat de les agències de desenvolupament docent, allà on s'ha portat a terme, ha considerat un conjunt de cinc criteris: l'ús de models de planificació, les oportunitats de desenvolupament, l'expertesa del personal i la sensibilitat vers les expectatives organitzatives, la reflexió crítica sobre la pràctica docent i la institucionalització dels esforços de canvi (Lueddeke, 1997).

Lueddeke també argumenta que les unitats de desenvolupament docent prosperen millor en aquelles universitats on hi ha un alt nivell de consens i actuació respecte a una missió que potencii dimensions com el desenvolupament acadèmic de l'estudiant, el desenvolupament de la carrera de l'estudiant, la satisfacció laboral del personal, els recursos i la salut organitzativa general.

Treballs d'altres autors (Knapper, 1995; Gibbs, 1996b) justifiquen (a partir d'estudis empírics i reflexions personals) que la viabilitat de les unitats de desenvolupament docent contribueixen a la innovació docent si: 1) mantenen el centre d'atenció en *l'aprenentatge de l'estudiant* (el seu *motto* és: "pregunta no què és el millor per a l'interès del professor, sinó com es poden satisfer millor les necessitats dels estudiants?"), 2) dissenyen el currículum des de dos punts de vista: de manera *sistemàtica*, però esperant que en aquests temps ambivalents hom es mantingui *obert a canvis freqüents* i revaluacions, i 3) promouen el que Senge (1990) denomina *pensament sistemàtic*, això és, veure interrelacions en lloc de cadenes linears de causa-efecte.

## 4.2. EL PROFESSOR NOVELL

Si bé tot el professorat universitari ha de posseir algun tipus de formació pedagògica, creiem que el professor novell és el que està més mancat d'aquests recursos i el que té més necessitat de suport formatiu, per aquest motiu ens interessa dedicar un apartat exclusiu a la seva problemàtica.

Gibbs i Habeshaw han treballat des del 1975 en programes de formació inicial i d'inducció per a professors novells i han arribat a identificar molt bé els problemes i angoixes que pateixen:

"[...] els professors novells universitaris no volen teoria educativa, ni que se'ls animi a abandonar el curs o fer quelcom radical d'un dia a altre. Volen consells pràctics, reals i els volen ràpidament. Sovint troben que ensenyar a la universitat és un repte, a vegades un repte massa gran. Han tingut experiències amb professors avorrits quan eren estudiants i no volen acabar com ells. Estan disposats a fer el que calgui per ser bons docents, però quan es troben amb les pressions i angoixes de l'ensenyament, es pregunten si podran assumir-ho." (Gibbs i Habeshaw, 1989:15).

Les afirmacions següents permeten fer-nos una idea clara del tipus d'inquietuds i preocupacions que amoïnen el professor novell d'universitat:

- *És el mar de cares inexpressives el que trobo difícil. Podria parlar sobre física nuclear en Swahili per les respostes que rebo.*
- *Vaig donar una ullada als apunts dels meus alumnes. Era molt difícil dir què havien après.*
- *Va bé sempre que ho porto preparat. M'ajuda si tinc moltes transparències de les quals puc parlar.*
- *Em vaig passar tot el diumenge preparant la classe del dilluns. Ara com ara, no sé com me'n sortiré.*
- *Quan era estudiant, criticava les classes magistrals i ara estic fent el mateix amb els meus alumnes.*
- *Sento que haig de justificar el meu sou i el fet que sóc professor, per això els ensenyo tot el que sé: absolutament tot.*

El **novell** és aquella persona generalment jove, sense experiència, que aprèn un art, ofici o facultat o comença una activitat per primera vegada i ho fa amb l'assistència i el suport d'un/a mestre/a. Altres sinònims de novell són principiant, inexpert, jove.

"En alguns casos, principiant s'utilitza com a antònim de professional, per desqualificar una determinada actuació en què es reflecteix una certa inseguretat, descontrol o absència de les habilitats necessàries per a dita execució." (González Sanmamed, 1999).

El professor novell és una persona jove, recentment graduada de la universitat, amb alguna experiència professional, però amb no més de tres anys d'experiència docent universitària, dins la qual accedeix a un càrrec docent com a professor ajudant, becari o

associat. Per a alguns autors, l'etapa de professor novell queda limitada al primer any de docència; altres afirmen que és la que transcorre durant els tres primers anys d'exercici, i hi ha qui l'estén fins als cinc primers anys.

En contextos anglosaxons la figura del professor novell té algunes característiques semblants a les del professor ajudant, si bé hi ha diferències. El *Graduate Teaching Assistant* (GTA) o *Graduate Student Instructor* (GSI) es considera un universitari acabat de graduar, sense experiència docent universitària i contractat a mitja jornada o amb un contracte a curt termini. En general, combina algun tipus d'estudi postgraduat (màster o doctorat) amb la tasca docent o de recerca. Durant els primers anys de carrera a la universitat desenvolupa tasques d'assistència a un professor veterà assignat, del mateix departament i d'una àrea de coneixement afí. La seva funció principal és la d'acompanyar i donar suport a la tasca docent del professor mentor al llarg d'un curs acadèmic en les diferents assignatures, i específicament realitza tutories, correcció de treballs i exàmens, resolució de dubtes i problemes a l'aula, exercicis pràctics i treballs en grup.

#### **4.2.1. La socialització del professor novell**

Molt del treball fet sobre socialització s'ha centrat en l'estudi dels professors en formació (principalment professorat d'educació primària i secundària en pràctiques), atès que aquest període representa la transició de la formació inicial universitària a la docència. Una de les preocupacions principals del conjunt d'estudis sobre socialització ha estat el canvi d'actituds en el rol de professor un cop se situa *vis-à-vis* amb els estudiants. Hoy (1967) descriu com les actituds es desplacen des de la visió més humanística obtinguda en la formació a la universitat cap a un rol més aviat custodial en què els alumnes són vistos com a individus que cal controlar més que no pas com a amics (a Richardson, 1997).

El període d'iniciació a la docència no és un període fàcil, sinó un període de suspens i, alhora, d'optimisme. Durant aquest període les actituds i concepcions sobre l'ensenyament no es veuen modificades però sí alterades pel constant i profund procés d'interrogació que el professor novell es fa sobre la formació rebuda, les expectatives dipositades sobre ell i la capacitat per assumir el nou repte de la docència. Veenman (1988, citat a Marcelo, 1991; Zubieta i Susinos, 1992, i Cruz Tomé, 1999) el descriu com una topada amb la realitat (*reality shock*) que genera sentiments d'angoixa, incertesa i inseguretats en el professor. Si bé és cert que les característiques concretes del treball, les condicions específiques en què s'inicia i altres factors de tipus personal determinaran en gran manera el desenvolupament d'aquest període i dels problemes associats, l'existència d'activitats de suport poden facilitar la integració en la funció docent d'una manera més gradual i acompanyada.

De fet, poques experiències al llarg de la vida impacten tant en la vida personal i professional d'un professor com el primer any d'ensenyament. Les experiències inicials impregnen les percepcions i els comportaments sobre l'ensenyament, els alumnes, l'entorn escolar i el seu rol com a docent. Durant el període crític del primer any es pot observar com impregna aquest procés els professors novells. Si les experiències inicials són gratificants, l'empremta i la transferència són positives; si les primeres experiències són negatives i estan associades a sentiments de desencís i fracàs, l'empremta és negativa

i desenvolupa comportaments similars en el futur. En molts casos, un reforçament continuat d'experiències negatives pot comportar en la decisió de finalitzar la carrera docent (Gold, 1997).

El procés d'enculturació i socialització del professor novell és un aspecte clau en la consecució d'una experiència docent satisfactòria. Entès com l'adquisició de la cultura de l'escola, l'aprenentatge de l'ensenyament i la internalització de la realitat escolar, aquest no afecta només el professor novell, sinó el conjunt de la institució educativa. El professor novell, en interpretar els significats d'aquesta vida social i relacionar-los amb les seves experiències i significats, construeix una nova realitat social que assumeix el seu paper dins de l'organització, i al mateix temps que és socialitzat, també influeix i determina el marc organitzatiu i escolar. En aquest sentit,

"[...] el coneixement de l'etapa d'iniciació i de la primera experiència del novell no es pot aïllar de les característiques específiques del subjecte ni del context en el qual s'insereix el seu treball, l'escola." (Cebreiro i Montero, 1992:51).

Des de la perspectiva de Glazer (1966), la socialització professional pot ser entesa com el procés a partir del qual l'estudiant desenvolupa habilitats i actituds tècniques vinculades amb l'aplicació pràctica del seu coneixement i, alhora, s'identifica amb els valors i hàbits de treball propis dels qui constitueixen els "altres significatius". (a Andreozzi, 1998).

Per Berger i Luckman (1986), la socialització professional possibilita al subjecte la internalització de 'submóns' institucionalitzats en funció de la divisió tècnica del treball i la distribució social del coneixement. Endinsar-se en aquests 'submóns' suposa adquirir una sèrie de codis i significats articulats en esquemes d'acció i interpretació que intervenen en les maneres de 'fer-representar' social. En aquest sentit, els pràctics o contractes en pràctiques ofereixen a l'estudiant la possibilitat d'accedir a aquests coneixements institucionalitzats en el camp professional, habitar-se a les cultures de treball i construir accions que li permetran desenvolupar el treball d'una manera eficient.

L'ensenyament és una tasca que produeix crisi en la identitat professional o malestar docent. La docència, en general i sobretot a la universitat, és una professió que genera ansietat per la tensió que provoca portar a terme de manera satisfactòria les tasques de docència, recerca i gestió, per les dificultats relacionals amb els col·legues, direcció i/o estudiants. Aquesta angoixa es veu clarament reflectida en els professors joves que volen acomplir amb les mateixes garanties de qualitat les tasques doctorals, de recerca i formació quan es troben en una fase de descobriment i aprenentatge.

El procés de socialització serà més satisfactori si es disposa d'un programa d'acollida per al professorat nouvingut. Diferents estudis (Schlechty i Vance, 1983; Chapman i Green, 1986; Písõvá, 1999) mostren com un nombre significatiu de professors ben capacitats s'han perdut per no proveir-los d'un programa de suport i formació adient que els ajudés a superar els primers dilemes i problemes com a docents.

La majoria de professors comencen a ensenyar amb certa càrrega d'idealisme. Tenen altes expectatives sobre la docència creades durant el període de pràctiques i confien poder transferir i utilitzar els nous enfocaments apresos durant la formació inicial

universitària. Oferir oportunitats de desenvolupament i participació als alumnes són els principals incentius a l'hora de triar la professió d'educador. Els professors novells també estan motivats per formar part de l'engranatge organitzatiu del centre i col·laborar i compartir experiències amb els companys. Però aquestes expectatives es converteixen a vegades en irrealistes perquè als nous professors se'ls assignen, en molts casos, els grups més difícils. Quan comencen a interactuar amb els estudiants, altres professors, o la direcció departamental, el seu optimisme es converteix tot sovint en desànim i desencís. Generalment es troben amb impediments burocràtics, indiferència administrativa, apatia dels companys i estudiants que són irrespectuosos. El lloc de treball no és, en moltes ocasions, allò que havien experimentat durant l'època d'estudiants o allò que havien somniat. Amb els ràpids canvis polítics, econòmics i socials, molts professors es troben amb pocs recursos per afrontar els problemes i suportar la pressió institucional. La dificultat en la promoció, l'insuficient interès de les administracions per millorar la situació contractual, la dispersió d'assignatures, l'aïllament i poca col·laboració institucional i col·legial són impediments afegits del lloc de treball que afecten la satisfacció, l'interès i la retenció en la professió docent.

Per totes aquestes raons, la satisfacció del professor novell, com la de qualsevol altre docent, és un aspecte que cal atendre perquè afectarà directament els resultats de la seva actuació com a docent. Per Gold (1997), la satisfacció en la carrera docent, analitzada amb relació al grau de retenció dels professors novells en la professió, depèn dels factors següents: satisfacció de les necessitats psicològiques dels professors, qualitat i tipus d'educació rebuda, compromís inicial dels professors novells vers l'ensenyament, programes de desenvolupament professional, integració professional i social en la docència, i el rol de la direcció en la retenció dels professors:

- *Satisfier les necessitats psicològiques* o oferir suport emocional. Mentors o experts i altres professionals de la institució han d'oferir suport personal de tipus emocional i estímuls, però també han de saber escoltar i voler compartir experiències. Independentment de la preparació tècnica, si als docents els manca seguretat personal, confiança en si mateixos, o bé tenen la sensació de no tenir el control sobre ells o sobre l'entorn, és poc probable el seu èxit com a ensenyants.
- *El tipus i la qualitat de l'educació*: la preparació i les experiències viscudes durant els estudis universitaris mantenen una relació directa amb l'interès per continuar una carrera docent, i adoptar o rebutjar models docents rebuts.
- *El compromís inicial vers la docència* és considerat un dels indicadors més significatius que influencien la retenció dels professors novells. Les primeres actituds i experiències laborals i les circumstàncies amb què es donen poden ser referents per entendre les futures decisions dels docents i haurien de ser focus d'una atenció especial per als directius i gestors dels centres.
- *Els programes de desenvolupament professional* inclouen des de les primeres experiències docents fins al tipus de suport formatiu rebut al centre durant els primers anys. Els professors troben grans diferències entre la idea preconcebuda del que era ensenyar i el que es troben o el que realment és. Per aquest motiu, la qualitat de les primeres experiències és un indicador que pot portar a l'abandó. Cal donar més suport instruccional i psicològic per part dels docents universitaris i coordinadors d'àrea o titulació per afrontar els reptes dels primers anys.

- *La integració professional i social en l'ensenyament* i la qualitat de la vida professional dels docents principiants poden tenir un impacte a llarg termini en el seu desenvolupament professional. El model que un professor ha anat elaborat durant els primers anys com a docent acaba configurant el seu propi estil, amb desencerts i errors. Aquesta afirmació es basa en la teoria de l'aprenentatge social i la creença que els trets psicològics poden ser explicats en termes d'interacció de les característiques personals amb els determinants de l'entorn i el comportament previ.
- *El rol de la direcció en la retenció.* Hi ha poca evidència d'una relació directa entre el comportament de la direcció i l'abandó, però Gold demostra que la direcció és en gran part responsable de la insatisfacció del professorat. En efecte, la direcció té importants implicacions en la retenció dels professors i pot contribuir a millorar les condicions en les quals es donen les primeres experiències docents del professorat nouvingut. Ramsden ho corrobora (1998).

#### **4.2.2. La construcció de la identitat professional docent**

Zeichner i Gore (1990) estudien el procés de socialització (adquisició de la cultura professional docent) i la seva individualització o interiorització en una identitat professional, utilitzant el concepte de *cultura latent*. Presenten una visió funcionalista del procés d'identificació professional ja que tenen en consideració la influència de la resta de factors que constitueixen la identitat, en particular els previs a l'accés a la docència com a conformadors del procés de socialització: les primeres experiències formatives, la influència de persones amb capacitat d'avaluació, la relació amb agents col·laterals, la relació amb l'alumnat durant les pràctiques d'ensenyament i la influència de supervisors i tutors.

Amb el procés de socialització es va configurant la identificació i diferenciació personal i professional del docent. La identitat professional és un procés de construcció contínua de la persona, com a objecte que s'experimenta en les relacions amb els altres, atenent un atribut cultural –o un conjunt relacionat d'atributs culturals– al qual es dóna prioritat sobre la resta de fonts. Aquesta construcció pot concebre's com un procés subjectiu basat en les pròpies fites i motivacions personals (Ball i Goodson, 1992), o com un procés social d'identificació col·lectiva amb el grup total d'individus que es dediquen al mateix ofici, a la vegada que amb grups i subgrups específics de membres d'aquell col·lectiu general (Nias, 1992).

Nias (1989), després d'analitzar les identitats dels docents, n'extreu les característiques següents, afortunades també per qualificar la identitat professional dels professors universitaris:

1. Hi ha un bon nombre de docents que ensenyen de manera eficaç, gaudeixen del seu treball i posseeixen prestigi entre els seus col·legues, que no estan identificats amb la seva professió. No es veuen a si mateixos com a docents.
2. La identificació professional en l'ensenyament es un procés molt lent. Mentre que per a uns comença en la infantesa, per a altres només es produeix mitjançant l'exercici continuat de la professió en el temps.



3. Els valors personals, en la mesura que formen part de la identitat substancial de la persona, juguen un paper molt important en la manera en què els docents entenen i es condueixen en la professió.
4. Els docents presenten dos tipus essencials de valors personals que són mútuament excloents: els que representen l'educació com l'àmbit apropiat per al desenvolupament d'ideals morals, polítics i/o religiosos davant els que determinen la conducta del docent fora de l'escola.
5. L'ensenyament interessa a aquelles persones que busquen desenvolupar entorns d'expressió per als talents personals.
6. Atès que l'ensenyament és una activitat professional que serveix a l'autoexpressió dels talents personals, té el poder de ser altament inclusiva. És a dir, la fusió en una sola de les identitats personal i professional.

Per Barbier (1996), un aspecte central de la formació i el desenvolupament és la comprensió del grau de compromís individual amb els processos formatius a partir del sentit identificador biogràfic –rellevància per a la trajectòria professional- i el sentit identificador relacional – rellevància per a la seva actuació social- que les persones li atorguen (a Fernández Cruz, 1999). Així estableix processos que constitueixen la dinàmica identificadora per afavorir la formació i el desenvolupament, que es recull a la Taula 4-3:

<b>Dinàmica identificadora</b>	<b>Consideracions</b>
Diferenciació	Persones que es troben implicades en un procés en curs de mobilitat professional que, tot i que tenen una imatge positiva de les seves capacitats i evolució posterior, encara els satisfà la seva posició en l'entorn. La significació que li atorguen a la formació és permetre prosseguir l'itinerari ja emprès.
Confirmació	Propícia per a persones que ja han efectuat la mobilitat professional, amb un sentiment de satisfacció personal, però que encara tenen algunes insatisfaccions pel que fa al reconeixement social. La formació té aquí la significació dominant de legitimar l'itinerari emprès per la persona.
Afirmació	Persones molt directament compromeses en una acció o projecte que afecta tot el grup o organització, a les quals els cal reafirmar-se en la millora d'aquesta acció. En aquest cas, la formació té la significació d'incrementar l'eficàcia i el domini de la situació.
Preservació	Adequades per a persones que han adquirit una posició de la qual extreuen un sentiment de satisfacció personal, sense haver conegut la mobilitat, però que tenen una sensació que el seu entorn amenaça, per no reconèixer-la massa, la identitat adquirida. La formació té aquí una funció de defensa de la identitat.
Conformació	En persones que, havent conegut experiències diverses, no han aconseguit un sentiment de coherència i d'unitat en la construcció de la seva identitat. La formació es dirigeix a aconseguir la pertinença a un grup de referència.
Adquisició	Pertinents per a persones que no han aconseguit que les hagin reconegut, pel seu entorn social, les diferents experiències que han tingut en la seva trajectòria, per la qual cosa viuen d'una manera provada la representació de la seva identitat. La formació es dirigeix a aconseguir la identificació amb un grup de referència.
Restauració	Persones que han tingut un conjunt d'experiències que han devaluat la seva identitat prèvia. La formació és vista amb el significat de permetre una ruptura amb l'itinerari anterior i la forma de donar una nova imatge de la seva identitat.

**Taula 4-3. Dinàmiques d'identitat per afavorir la formació (Barbier, 1996; Fernández Cruz, 1999)**

### **4.2.3. Estudis sobre la problemàtica del professor novell universitari**

Els estudis sobre els professors novells en la universitat informen dels problemes següents: la motivació, la improvisació en situacions inhabituals, les dificultats en la selecció i seqüenciació de continguts, la presentació i el ritme de l'exposició, la varietat metodològica i l'avaluació, i la disciplina o el control (sobretot en els primers cursos de les classes pràctiques o de laboratori). A més, solen manifestar problemes derivats del coneixement de la matèria, aconseguir desenvolupar un treball autònom i un alumnat crític, haver de simultaniejar els estudis doctorals amb la recerca i la docència, etc.

#### *Estudis internacionals*

L'Imperial College of Science, Technology and Medicine de la University of London manté una formació en el lloc de treball (*on-the-job training*) per als professors ajudants (GTA) de professors experts principalment a les classes de laboratori i la docència i tutories a grups reduïts. La formació que segueixen els novells parteix dels problemes que aquests expressen en la primera sessió de formació quan posen en comú els resultats d'un qüestionari sobre necessitats i problemes.

A partir d'aquí, la metodologia que cal seguir és variada: des de simulacions de tutories entre professor i alumne, exercicis de *role-play* de tutories en petit grup, breu explicació sobre la recerca en com aprenen els alumnes universitaris i discussió de problemes específics.

La revisió dels problemes manifestats durant les sessions de formació pels professors novells que impartien pràcticament classes de laboratori eren del tipus següent (Goodlad, 1997):

- Enfrontar-se amb els alumnes que distorsionen la classe o refusen el consell del professor.
- No conèixer la resposta a les preguntes dels alumnes o no conèixer el material.
- No ser capaç d'explicar les coses d'una manera clara o interessant.
- No conèixer què s'espera dels professors ajudants.
- Aconseguir que els alumnes pensin per si mateixos
- Ser posat a prova per un alumne que ha obtingut una qualificació negativa.
- Distingir en un grup qui treballa i qui parla.
- Haver de tornar a conceptes bàsics sense desmoralitzar els estudiants.
- Tenir problemes d'idioma (en el cas de professors estrangers).
- Tenir manca d'experiència en parlar o fer presentacions tècniques en públic.
- No saber què fer si alguna cosa no surt com planificada en el laboratori.
- Estar acosat pels alumnes amb preguntes difícils fora del laboratori.
- Enfrontar-se a alumnes preocupats o angoixats pels errors comesos en la resolució dels problemes a les classes teòriques.

- Resoldre els experiments amb el temps precís.
- Tenir dificultat per distanciar-se dels alumnes atesa la poca diferència d'edat.
- Tenir prou temps per ensenyar els continguts previstos.
- Esperar una resposta a una pregunta i sentir-se incòmode.
- Semblar condescendent sense voler-ho; etc.

En les observacions d'avaluació fetes pels assistents, s'hi remarca la importància d'oferir una formació interactiva i experiencial més que expositiva, i de tractar les qüestions de contingut amb els departaments. Els professors novells necessiten tenir seguretat en els seus rols com a tutors i docents i busquen orientació per part dels més experts sobre com enfrontar-se a situacions interpersonals i com explicar conceptes complexos. Per aquests motius, la formació pren en consideració la combinació d'activitats específiques per novells des de la universitat i específiques de la matèria des del departament o l'àrea de coneixement.

Altres investigacions centrades en els professors ajudants internacionals (*international teaching assistants*) revelen les dificultats que aquests tenen amb els alumnes per la manca de fluïdesa oral en anglès i les diferències culturals. Hi ha extensa documentació, més aviat anecdòtica, sobre les dificultats de comunicació entre els professors novells estrangers i els estudiants, però hi ha poca recerca endegada sobre l'aprenentatge dels alumnes arran de l'ensenyament i expectatives basat en les diferències culturals (Davis, 1991).

Hiiemae, Lambert i Hayes (1991) suggereixen que una institució que contracta ajudants internacionals tingui l'obligació d'ajudar els universitaris a apreciar la seva diversitat intel·lectual i cultural i fer-los comprendre que estar exposats a diferents tradicions i perspectives té un gran valor per a la seva educació i formació. Això no obstant, és evident que abans de començar a ensenyar, cal comprovar les destreses orals dels futurs docents.

### Estudis estatals

En l'àmbit estatal hi ha quatre grans experiències sobre la problemàtica del professorat novell i són a la Universidad de Sevilla, a la Universidad Autónoma de Madrid, a la Universitat Autònoma de Barcelona i a la Universitat de Barcelona.

Marcelo et al. (1991) van estudiar els problemes dels professors principiants a la Universidad de Sevilla l'any 1991. Dels resultats de l'aplicació del Cuestionario de Iniciación a la Docència Universitaria (CIDU) se n'extreuen les següents conclusions:

- a) El factor temps és un element que preocupa i suposa grans problemes per al professor principiant.
- b) Els preocupa notablement com presentar l'ensenyament de forma creativa, com motivar els alumnes i com atendre els interessos i expectatives individuals.

- c) Semblen mostrar-se bastant segurs amb el coneixement que posseeixen de l'assignatura, tot i que els investigadors creuen que caldria examinar-ho amb més profunditat.
- d) Els grups de ciències i tècnics tenen més problemes de relació amb els alumnes perquè tenen grups més nombrosos.
- e) Lamenten la manca de material i infraestructures per a la recerca.
- f) Desitgen poder portar a terme més innovacions (amb més mitjans didàctics, recursos, metodologies, etc.).
- g) Tenen problemes per compatibilitzar la tasca docent amb la investigació i el perfeccionament.
- h) Es mostren segurs en el seu rol de professor, la funció del qual se cenyeix, en la majoria dels casos, a facilitar l'aprenentatge o a transmetre els continguts de l'assignatura.
- i) Tenen problemes per trobar vies de finançament per realitzar la tesi doctoral; assistir a congressos és un gran problema sobretot pels professors de ciències i tècniques.

En el Servicio de Ayuda a la Docència Universitaria (SADU) de la Universidad Autónoma de Madrid, també es va portar a terme l'any 1991 una recerca sobre les dificultats que estaven trobant els professors que acabaven d'iniciar la tasca docent. Els resultats de la recerca s'agrupen en quatre camps (Cruz Tomé, 1999):

1. *Dificultats en la relació amb els alumnes*: com motivar els estudiants, com despertar i mantenir l'interès per l'assignatura, com acomodar-se als coneixements previs dels alumnes.
2. *Dificultats relacionades amb l'assignatura*: falta de domini de la matèria, quantitat de contingut i ritme de l'exposició a classe, planificació i organització de la docència, falta de temps en la preparació de les classes.
3. *Dificultats en relació amb la tasca de professor*: compatibilitzar docència i recerca, falta de preparació i experiència docent, angoixa abans d'iniciar les classes, manca de temps per complir totes les demandes.
4. *Problemes relacionats amb el context institucional*: falta de coordinació amb professors, manca de suport institucional, manca de materials didàctics, mancances en la infraestructura.

El grup d'investigació de formació del professorat de la Universitat de Barcelona ha començat a estudiar la situació del professorat novell de les cinc divisions de la Universitat en relació amb les tasques docents que ha de desenvolupar i, a partir d'aquí, establir unes línies generals de formació (Colén et al., 2000).

A partir d'una anàlisi de necessitats formatives dels professors novells, s'han arribat a extreure les conclusions següents:

- a) Necessitat de formació sentida i expressada pel professorat novell en aspectes metodològics.
- b) Necessitat de conèixer els interessos dels alumnes, com relacionar-s'hi; de conèixer tècniques de motivació i de tutorització.
- c) Necessitats en el domini d'alguns aspectes de planificació i avaluació de l'alumnat.
- d) Els professors novells també es declaren capacitats en aspectes com ara:

Formular objectius, seleccionar continguts i organitzar-los.

Explicar els temes amb claredat, elaborar material escrit de suport, organitzar el procés i les activitats d'avaluació, corregir exàmens, pràctiques de laboratori i treball de camp.

Crear un clima positiu a l'aula, mantenir una certa il·lusió per impartir classes i parlar de forma clara i comprensible mitjançant un discurs comprensible, ordenat i entusiasta.

Finalment, es veuen poc competents en aspectes com per exemple:

- a) Establir relacions amb altres assignatures.
- b) Planificar activitats dels alumnes i establir normes de classe pactades amb els alumnes.
- c) Organitzar i distribuir el temps a l'aula.
- d) Organitzar activitats i pràctiques d'aplicació a la realitat.
- e) Ús de recursos audiovisuals i altres tecnologies a l'aula.
- f) En aspectes d'avaluació: identificar la preparació prèvia dels estudiants, portar a terme una avaluació continuada, seleccionar el tipus de prova apropiada a cada situació, o avaluar la seva pròpia docència.

Finalment, la recerca endegada a la UAB per detectar les problemàtiques del professorat novell va destacar que (Feixas, 2000):

1. Els problemes principals dels professors principiants universitaris són la inestabilitat i precarietat laboral, i les dificultats de temps i pressió per complir amb les responsabilitats docents, investigadores i doctorals. Aquestes preocupacions es veuen agreujades pel treball en solitari. Apareixen reiteradament com a problemes principals les condicions laborals precàries, la manca d'orientació respecte de les opcions de futur. També resulta molt problemàtic l'excés i la dispersió de responsabilitats.
2. Els més joves es preocupen més per l'organització de la docència (motivar, introduir noves activitats d'ensenyament-aprenentatge) i alhora lamenten la manca de temps i de formació pedagògica. Els de més de 30 anys manifesten tenir més problemes de finançament de la recerca, de temps per compaginar la recerca amb la docència i de relació amb els companys.

3. El professorat associat, ajudant i becari mostra problemes diferents. Al professorat associat li preocupa no poder atendre les tasques d'investigació i doctorals amb la mateixa dedicació que les tasques docents, i trobar vies de finançament per a la recerca. El professorat ajudant té problemes per integrar-se a un grup de recerca; i els becaris són els que menys problemes manifesten perquè la majoria comença gradualment a impartir docència en el segon o tercer any de gaudiment de la beca.
4. D'acord amb l'àmbit científic, els professors de ciències experimentals i tecnologies són el col·lectiu que mostra més problemes de planificació de l'ensenyament, de gestió dels recursos didàctics, d'estratègies metodològiques i d'organització de l'aula. Als de ciències de la salut els preocupa més publicar els treballs d'investigació, però també manifesten dificultats per avaluar el nivell d'aprenentatge dels alumnes. Els professors de ciències socials declaren que els problemes principals són no tenir prou coneixement de l'assignatura que ensenyen. Els de ciències humanes són els que manifesten tenir menys problemes.
5. El component de preocupació pels alumnes sembla que té un pes elevat entre els professors novells. Com motivar els alumnes, com educar-los en els àmbits personal i professional, com transmetre continguts i facilitar l'ensenyament són respostes que indiquen la seva preocupació per la docència. La investigació és considerada, així mateix, com una gran responsabilitat que cal atendre amb una dedicació idèntica a la de la docència.
6. Finalment, els professors novells opinen que les aules estan massificades, la qual cosa impedeix treballar en grups i tenir un tracte més humà amb els alumnes. Reclamen més recursos, poder reduir el contingut de la matèria, emprar metodologies innovadores, minimitzar el pes de l'avaluació, etc. Molts professors novells canviarien la manera de fer les classes, no obstant això es troben els temaris preparats per altres professors, i amb poca autoritat, manca d'experiència i credibilitat per modificar-los.

ÀMBITS	ALUMNES	ASSIGNATURES	TASCA DEL PROFESSOR	CONTEXT INSTITUCIONAL
<b>CRUZ TOMÉ (1991)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivar-los</li> <li>- despertar i mantenir interès vers l'assignatura</li> <li>- acomodar-se als coneixements previs dels alumnes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- domini de la matèria</li> <li>- quantitat de contingut</li> <li>- ritme, exposició a classe</li> <li>- planificació i organització de la docència</li> <li>- manca de temps per preparar classes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compatibilitzar docència i investigació</li> <li>- manca d'experiència i preparació</li> <li>- angorxa abans d'iniciar les classes</li> <li>- manca de temps per complir demandes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manca de coordinació amb professorat</li> <li>- manca de suport institucional</li> <li>- manca de material didàctic</li> <li>- limitacions en la infraestructura</li> </ul>
<b>MIGNORANC E, MAYOR i MARCELO (1991)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivar-los</li> <li>- atenció individualitzada</li> <li>- relació professor-alumne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- presentar l'ensenyament de manera creativa</li> <li>- confecció de proves d'avaluació</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compatibilitzar docència i investigació</li> <li>- manca de temps per preparar materials i llegir llibres i revistes especialitzades</li> <li>- innovació de mitjans didàctics, recursos, metodologia, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manca de material i infraestructura per investigar (en estudis de ciències)</li> </ul>
<b>COLÉN, CANO, LLEIXÀ i MEDINA (2000)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conèixer els interessos dels alumnes</li> <li>- relació professor-alumne</li> <li>- conèixer tècniques de motivació i de tutorització</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- domini d'alguns aspectes de planificació i avaluació de l'alumnat</li> <li>- respecte a aspectes d'avaluació: identificar la preparació prèvia dels estudiants, portar a terme una avaluació contínua, seleccionar el tipus de prova apropiada en cada situació, o avaluar la seva pròpia docència</li> <li>- ús de recursos audiovisuals i altres tecnologies a l'aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- establir relacions amb altres assignatures</li> <li>- planificar les activitats dels alumnes i establir normes de classe pactades amb els alumnes</li> <li>- organitzar i distribuir el temps</li> <li>- organitzar activitats i pràctiques d'aplicació a la realitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- necessitat de formació en aspectes metodològics</li> </ul>
<b>FEIXAS (2000)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivar els estudiants</li> <li>- educar-los en els àmbits personal i professional, tenir un tracte més directe i humà amb els estudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organitzar la matèria (introduir activitats noves)</li> <li>- avaluar el nivell d'aprenentatge dels estudiants</li> <li>- gestió de l'aula, gestió dels recursos didàctics</li> <li>- domini del contingut</li> <li>- excés d'alumnes per portar a terme treballs independents o grupals</li> <li>- com facilitar l'ensenyament i transmetre continguts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compaginar docència, recerca, tasques doctorals i gestió pròpia</li> <li>- manca de temps</li> <li>- integrar-se amb un grup de recerca, publicar treballs d'investigació</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finançament de la recerca</li> <li>- condicions laborals precàries</li> <li>- manca d'orientació respecte de les opcions de futur</li> <li>- manca de recursos per poder reduir el contingut de la matèria, emprar metodologies innovadores o minimitzar el pes de l'avaluació</li> </ul>

**Taula 4-4. Problemàtiques del professorat novell universitari**

Des d'aquests plantejaments, és evident el paper que han d'assumir les institucions d'educació superior, ja que per aconseguir aquests objectius cal que demostrin el seu compromís amb la qualitat de la docència i ofereixin programes de formació amb assessorament sistemàtic als professors novells per millorar els estils docents i les possibilitats d'aprenentatge dels estudiants.

#### **4.2.4. El rol dels departaments**

Els departaments universitaris i, específicament, les àrees de coneixement o unitats són, sens dubte, el context idoni per a la integració i socialització dels novells. Les àrees de coneixement assumeixen el desenvolupament de l'estudi, l'assessorament, l'orientació i la

formació al professorat de la universitat i, alhora, possibiliten l'intercanvi d'idees i la corresponent actualització i el perfeccionament professional del professorat; la reflexió sobre el rendiment de l'alumnat, i la investigació de les mesures apropiades per incentivar una docència i uns aprenentatges a l'alçada de les expectatives de l'alumnat.

Els departaments, com a estructures formals en el si d'una organització, donen suport a les tasques de les àrees o unitats. Per la seva especificitat funcional -la integració de la docència i la recerca- tenen la responsabilitat de constituir-se en el millor context de condicions per portar a terme el millor ensenyament possible, fomentant la participació i la coordinació del professorat en l'àmbit educatiu i curricular.

La incorporació d'un professor a la universitat pública és un procés gens planificat. En no disposar d'un pla d'acollida, la presentació es deixa a l'arbitri de cada departament i el procés d'aculturació a responsabilitat de cada subjecte. El desconeixement del funcionament de l'entorn, del pla d'estudis de la titulació, dels òrgans de govern, programes i recerques que es duen a terme, etc., endarrereix el procés d'integració i afegeix impediments a la preocupació principal, que és la docència, per a la qual ha estat contractat (Feixas, 2000).

Usualment, la coordinació del professorat d'un departament universitari queda limitada a grups que imparteixen la mateixa matèria o altres d'afins, col·laboren en un projecte de recerca comú o mostren interessos o utilitzen metodologies similars. També quan es tracta de coordinar activitats conjuntes com ara l'establiment de reglaments, l'avaluació de la docència o recerca, etc., aquestes es fan en petites comissions i possibiliten una entesa i establiment de fites més real. És en aquest context que pren sentit la integració de professors novells, a partir de la inclusió en grups de treball.

Alguns departaments universitaris han sistematitzat una metodologia de treball per facilitar la integració dels professors novells a un equip docent, en concret, i al departament, en general. Es tracta d'agrupar tots els professors que imparteixen la mateixa assignatura sota la direcció d'un coordinador. Aquest coordinador vetlla per l'elaboració d'un programa comú, la recerca i proposta de lectures, les decisions de metodologies dirigides a l'elaboració d'exàmens, la confecció de material pels alumnes, el seguiment de les classes durant el semestre, etc. Per aconseguir aquest seguiment i aquesta coordinació, el responsable convoca un nombre variat de sessions (com a mínim dues per semestre i una altra per a l'elaboració d'exàmens) en què es discuteixen tots els aspectes relacionats amb la docència d'aquella assignatura. Així s'aconsegueix la integració i participació de tots els qui imparteixen l'assignatura en aquesta estructura.

Els avantatges per al professor novell de formar part d'un equip docent dins el departament són múltiples (Feixas, 2000):

- L'assistència d'una manera continuada a sessions sobre docència li permet compartir idees, plantejar dubtes i enriquir-se amb l'experiència d'altres professors.
- Amb una figura responsable del grup i de la docència de l'assignatura, el professor novell té un guia a qui consultar i sol·licitar ajut per resoldre dubtes concrets.



- El fet de compartir un mateix programa, consensuat prèviament, li permet integrar-se en un projecte comú (amb temes, metodologies, materials didàctics, lectures i formes d'avaluació comunes).
- Està convidat a assistir i participar a les classes impartides per algun professor més experimentat del grup, cosa que el permet obtenir models d'ensenyament que poden ser molt útils en els inicis de la seva docència (*shadowing* és el nom que rep la tècnica o el mètode didàctic pel qual un professor júnior aprèn del sènior).

També és important l'ampliació de la participació dels professors novells a altres àmbits, com ara la coordinació d'objectius, continguts, metodologia i avaluació d'altres assignatures.

### 4.3. EL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL: MODELS I TENDÈNCIES

La formació del professorat forma part de l'anomenat desenvolupament professional, que s'inicia quan el professor comença a impartir docència i continua al llarg de la carrera docent fins que se'n retira. El desenvolupament professional suposa un aprenentatge constant al llarg dels diferents cicles o etapes formatives per les qual passa el professor. Aquest aprenentatge ajuda a considerar la pràctica de l'ensenyament com una professió dinàmica i en desenvolupament.

En el nostre entorn universitari, l'acreditació per a l'exercici de la docència no requereix una formació docent específica prèvia. Respecte d'això, Fernández Cruz (1999) diu:

“[...] la configuració acadèmica de la formació inicial per a l'exercici de la docència parteix de dos supòsits bàsics: 1) la formació *cultural* del professorat és major per a cada nivell superior de l'ensenyament –diplomatura, llicenciatura, doctorat; 2) la formació *pedagògica* del professorat és menor per a cada nivell superior de l'ensenyament – formació professional específica, curs de capacitació, res.” (p. 265).

Però la realitat de la formació docent a la universitat està canviant i apostem perquè 1) la necessària formació inicial del professor universitari sigui obligada per a l'exercici d'una funció docent amb garantia de qualitat, 2) el seu contingut sigui principalment de caire psicopedagògic, sense perdre de vista el reforçament dels continguts disciplinaris, la recerca i la tecnologia i, sens dubte 3) s'integri dins de la política de desenvolupament professional docent de la universitat.

Hem vist que la formació contribueix al desenvolupament docent, però no és l'únic element. És clara la incidència d'elements personals com l'interès i la motivació pel perfeccionament i la millora, l'experiència docent i professional prèvia, elements polítics com el suport governamental, institucional, departamental i de l'àrea de coneixement o secció, i contextuals com la dotació de mitjans i recursos per portar-la a terme. Però la formació inicial i contínua mereixen un reconeixement en profunditat. A continuació s'exposen les tendències i models que, al nostre entendre, haurien de configurar el desenvolupament professional del professor universitari com a docent.

#### 4.3.1. Justificació dels programes d'iniciació a la docència

La **iniciació a la docència** és l'etapa de transició en què els professors passen d'estudiants a professors. És un període de tensions, inseguretats i aprenentatges intensius durant el qual els professors principiants han de situar-se a un nivell professional similar al de la resta de companys per poder mantenir un cert equilibri personal. És una etapa en la vida professional que marca i condiona moltes conductes futures. La manera com es produeix l'ingrés i els primers contactes dels professors novells amb el seu treball i els col·legues influeix accelerant o alentint el període d'integració al grup i l'adaptació a l'organització.

Les manifestacions més habituals dels professors novells respecte a l'acollida rebuda són la manca d'atenció, indiferència i el distanciament en les relacions interpersonals (Antúnez, 1994). Cal lamentar la pèrdua de recursos i efectivitat que es produeix a la universitat per no preocupar-se de socialitzar i de proveir als professors joves d'un programa d'acollida o d'iniciació a la docència. Un programa d'aquestes característiques permet dirigir el procés d'aculturació i aclimatació del nou professor al centre i a l'entorn i facilitar la seva contextualització i integració amb plenes garanties. Huling-Austin (1990) justifica els programes d'iniciació a la docència per les raons següents:

- Els professors novells assumeixen les mateixes responsabilitats que els professors experimentats;
- Han d'aprendre per assaig-error ja que no disposen d'un altre suport;
- Repeteixen les rutines observades com a alumnes;
- Tenen dificultat d'accedir al 'consell' dels professors experimentats i prendre decisions conjuntes per manca d'experiència, etc.

A fi de facilitar la integració del nou personal i fer que la seva adaptació al nou entorn sigui més curta i que el professional arribi al màxim d'autonomia en el seu lloc de treball com més aviat possible, les institucions creen plans d'acollida i integració per als nous treballadors. L'acollida té com a objectiu no deixar a l'atzar la interiorització de valors, cultura i objectius de l'organització i planificar la presa de contacte i el seguiment de la interacció de la institució amb els seus nous membres. Tanmateix, el procés d'acollida facilita, a través de diferents accions (presentacions de les persones, visita a les instal·lacions, ubicació dels recursos, documentació, etc.), vèncer el temor a allò desconegut i donar-se a conèixer.

Si bé un **pla d'acollida** respon més a la idea d'organitzar un conjunt de sessions per presentar el centre, el personal, la normativa, recursos, les línies d'actuació, etc. i un **programa d'iniciació a la docència** tenen com a objectiu promoure el desenvolupament professional del professor jove, la majoria d'experiències reuneixen sota la segona denominació ambdues propostes. D'alguna manera, serveix als professors principiants per situar-se ràpidament en un context real, en una professió complexa i de grans responsabilitats. Lortie (1975) deia respecte a això que una de les principals característiques de la professió docent és la rapidesa amb què s'assumeixen grans responsabilitats. L'obligació dels programes d'iniciació és, doncs, establir les bases de la professionalitat docent.

Tot programa d'iniciació ha de comptar amb un disseny planificat (objectius, estructura, població a qui va dirigit, etc.), amb formadors amb experiència en formació de professors novells que sàpiguen respondre a les preocupacions dels assistents, diluir les preconcepcions negatives i crear expectatives positives vers la professió, amb oportunitats de reflexió i discussió sobre la pràctica i de participació real per posar en pràctica i provar els nous aprenentatges amb suport institucional.

Si seguim els advertiments de Veenman (1988), no es pot pretendre que els programes d'iniciació resolguin tots els problemes dels principiants, però sí que poden contribuir a millorar l'actuació en l'ensenyament de principiants que tenen capacitat, incrementar la retenció de nous professors pometedors durant els anys d'iniciació; promoure el seu

benestar personal i professional, orientant-los en els seus llocs de treball i desenvolupa la seva autoestima (a González Sanmamed, 1999).

Hem de reconèixer que en l'àmbit mundial les universitats estan veient la necessitat d'imposar un enfocament professional de la formació integral del professor univesitari, que preveu tant els aspectes de contingut de les assignatures com els de metodologia i avaluació, però que la majoria d'universitats espanyoles encara no disposen d'una plataforma organitzativa per a la formació pedagògica dels seus professors principiants.

Sarramona et al. (1999) proposen alguns dels objectius de tipus cognitiu, d'habilitats i d'actituds de programes d'iniciació a la docència universitària (Taula 4-5):

<b>OBJECTIUS DE PROGRAMES D'INICIACIÓ</b>	
<b>Objectius de tipus cognitiu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conèixer l'estructura de la universitat i dels seus òrgans de govern (universitat, facultats, escoles, instituts, departaments)</li> <li>- Conèixer el pla o plans d'estudi en què participa el departament propi</li> <li>- Conèixer les funcions i les tasques docents, investigadores, de tutoria, etc. dels professors universitaris</li> <li>- Distingir els diferents tipus de situacions didàctiques i socials que poden tenir lloc en l'aula</li> </ul>
<b>Objectius d'habilitats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar els diferents mètodes i tècniques d'ensenyament i aprenentatge a l'aula (tècniques expositives, treball en grup, seminari, estudi de casos pràctics, etc.)</li> <li>- Saber com afrontar situacions típiques i crítiques en la classe (puntualitat, atenció, manca de preparació, com resoldre problemes de comunicació, què cal fer si fallen els recursos, etc.)</li> <li>- Saber desenvolupar estratègies específiques per a diversos alumnes (repetidors, etc.)</li> <li>- Saber utilitzar les tecnologies de la informació a l'aula</li> <li>- Dominar diverses tècniques avaluatives</li> </ul>
<b>Objectius d'actituds</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar actituds positives respecte a la docència universitària</li> <li>- Afrontar la docència (tutoria, avaluació, etc.) com un objecte d'investigació i desenvolupament de la funció professional pròpia</li> <li>- Adoptar una actitud de compromís respecte la qualitat de l'educació universitària</li> <li>- Valorar la formació inicial com el principi d'un procés de formació permanent</li> <li>- Tenir una disposició favorable respecte a la innovació educativa i la investigació aplicada a la docència</li> </ul>

**Taula 4-5. Objectius de programes de formació inicial (Sarramona et al., 1999)**

La inexistència d'un programa de formació sistemàtic per al professor novell a les universitats ha estat a causa de l'errònia creença que el professor, pel fet de ser especialista en una matèria, la sap ensenyar. En tot cas, la formació que ha rebut el professor novell, si n'ha rebut, s'ha centrat en el contingut de la seva assignatura i s'ha deixat a intuïció seva i bona voluntat la manera de transmetre'l.

Malgrat tot, amb l'acceptació no n'hi ha prou. Segons Cruz Tomé (1999) manca la tradició d'investigació, l'experimentació i el reconeixement oficial d'aquesta formació pedagògica. Aquestes mancances fan que apareguin resistències a la seva implantació. Per facilitar que els programes de formació del professorat novell s'incorporin eficaçment a la universitat, es donen els consells següents:

- a) Ubicació d'aquesta formació en un marc institucional: implicació de les autoritats acadèmiques, valoració equivalent de mèrits docents i investigació, aportació de recursos pel programa i aportació d'infraestructura organitzativa.
- b) Sensibilització prèvia del professorat per manca de motivació, tradició, experiència i reforços per a la formació.
- c) Reconeixement oficial d'aquesta formació.
- d) Establiment d'objectius realistes en els programes de formació.
- e) Focalització dels programes de formació en la resolució dels problemes o dificultats que troben els professors en les seves tasques i satisfacció de les necessitats percebudes per aquests.
- f) Assegurar la qualitat dels programes i la seva realització.

La preparació pedagògica del professorat novell és imprescindible a fi de desenvolupar la docència universitària amb garanties d'èxit. Els resultats dels programes de formació inicial i les avaluacions dels alumnes així ho indiquen. Els professors universitaris novells que han rebut una formació pedagògica obtenen millors respostes dels alumnes que no els professors sense la formació esmentada (Gold, 1997), (Cruz Tomé, 1999), (Marcelo et al., 1991).

Alguns suggeriments sobre com hauria de ser la formació inicial s'han realitzat a partir de recerques que recullen els suggeriments dels professors novells i proposen un model que inclou les característiques següents (Feixas, 2000):

- Un pla d'acollida i un programa d'inducció. El primer ajudaria a ubicar el professor en el context de la universitat (òrgans de govern, intendència, gestió acadèmica, elements de suport a la docència...), el segon a càrrec de l'ICE o Facultat d'Educació amb un programa planificat en funció de les etapes de desenvolupament de l'orientació pedagògica a fi de donar resposta a les seves necessitats docents. Aquest desenvoluparia continguts didàctics, estratègies de formació a partir de la pràctica, estratègies de reflexivitat i prevencions de situacions de desequilibri emocional en l'exercici de la docència i models;
- Una formació en l'àrea de coneixement, organitzada a través d'un mentoratge que inclogués la coordinació de programes, observacions, investigació-acció sobre la pròpia pràctica educativa i els problemes associats;
- L'establiment de models d'autogestió del propi desenvolupament professional, o predisposició a l'aprenentatge al llarg de la carrera.

Per Noguera (2001), la formació pedagògica inicial hauria d'estar integrada en el període formatiu i hauria d'incloure dues dimensions: una de *tèòrica* i una altra de *pràctica*.

"La primera s'aconseguiria a través de la reflexió sobre una selecció de continguts de diferents disciplines teòriques bàsiques la qual cosa constituiria el referent teorico pedagògic del professor. La dimensió pràctica consistiria en la tutela de la pràctica docent del professor en formació, orientat i guiat des de la perspectiva d'un model integrador[...] Aquest model integraria els beneficis reconeguts per abundants investigacions sobre l'adquisició de *destreses docents*, amb el disseny d'indicadors significatius de la qualitat docent (*model tecnològic*), afegits als del *model reflexiu* que ofereix pautes, suggeriments i instruments (diaris, informes) per al desenvolupament de la capacitat reflexiva, l'anàlisi de la pròpia docència i la vinculació teorico pràctica, fins a les aportacions de la *investigació-acció* i la *investigació col·laboradora*." (p. 275).

Els avantatges de disposar d'una formació d'aquesta envergadura s'han anat divulgant al llarg del treball i els sintetitzem d'aquesta manera:

- La possibilitat de compartir amb els companys novells i experts (mentors) les seves inquietuds i angoixes i guanyar en confiança, seguretat i autoestima;
- La possibilitat d'aprendre a ensenyar, a desenvolupar actituds pròpies d'un professional reflexiu i crític (reflexionar sobre la pràctica i la qualitat docent, introduir canvis i millorar innovant);
- La millora de la relació amb els alumnes i companys de departament i facultat;
- L'evitació de repetir certs errors adoptats dels models docents viscuts.

En síntesi, podem afirmar que la formació pedagògica és una acreditació, no una garantia, però estableix les bases de la bona docència.

#### 4.3.2. Caracterització de programes de formació inicial

La formació del professorat novell universitari, allà on s'ha dissenyat, desenvolupat i avaluat, ha pres formes diverses. La classificació inclou variables com el format del curs (durada), tipologia (orientació didàctica), objectius, organització i audiència (Gibbs, 1996a) (Taula 4-6):

1. Format	2. Tipologia	3. Objectius	4. Organització	5. Audiència
<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'un dia</li> <li>- Curs inicial breu</li> <li>- Sessions alternades</li> <li>- Curs integrat</li> <li>- Curs que condueix a una qualificació</li> <li>- Jerarquia de cursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos sobre docència</li> <li>- Tallers i processos experiencials</li> <li>- No presencials</li> <li>- Orientats a la pràctica reflexiva</li> <li>- Basats en portafolis</li> <li>- Orientats a donar suport</li> <li>- Orientats al desenvolupament</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientats a la vida acadèmica universitària</li> <li>- Desenvolupament de competències docents bàsiques</li> <li>- Desenvolupament de competències no-docents</li> <li>- Desenvolupament de docents reflexius</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comissió</li> <li>- Individual</li> <li>- Organització centralitzada</li> <li>- Organització descentralitzada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professors novells ajudants</li> <li>- Professors novells inexperts (associats)</li> <li>- Professors novells experts</li> <li>- Professors visitants</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- professional</li> <li>- Orientats a les experiències d'aprenentatge</li> <li>- Basats en la recerca</li> </ul>			
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

**Taula 4-6. Classificació dels programes de formació del professorat novell universitari (adaptat de Gibbs, 1996a)**

1. Respecte de les experiències existents sobre formació del professorat novell, s'utilitzen diferents **formats de cursos**:
  - a) **Cursos d'un dia** (màx. dos dies) per induir-los en la institució. Generalment es fa una volta pel campus, es presenten les persones responsables de la facultat i els principals serveis. Solen tenir lloc una setmana després d'iniciar el curs acadèmic. Un problema és que molts professors encara no tenen un espai físic o bústia per rebre correspondència i no s'assabenten a temps de la sessió informativa.
  - b) **Curs inicial breu** (tres-quatre dies) durant les primeres setmanes del curs acadèmic. Solen concentrar-se en classes magistrals, docència i assessorament a petits grups o classes de laboratori. Els grups de professors són de disciplines i categories variades i tenen un nivell diferent d'experiència i responsabilitats.
  - c) **Sessions alternades**. Per evitar que les sessions de formació de principi de curs acadèmic interrompin la preparació de les classes, algunes universitats han ideat un programa que consta des de sis fins a dotze sessions de mig dia o dia sencer al llarg de tot el curs (algunes són obligatòries) de manera que els professors poden triar les que més s'avenen amb les seves necessitats, interessos i preocupacions del moment.
  - d) **Curs integrat** (esdevenen la tipologia de cursos més comuns). Es tracta de cursos que s'ofereixen durant el curs acadèmic, un matí a la setmana. Es pot donar un curs intensiu a l'inici, per preparar els novells en algunes destreses bàsiques o ajudar-los a superar les angoixes de les primeres setmanes, però la característica principal d'aquest és que s'estén tot l'any i permet fer-ne una aproximació més reflexiva i desenvolupada amb la pràctica diària. Hi ha diferents components afegits al programa com ara la participació de mentors, l'observació (per exemple en parelles) o els diaris.
  - e) **Curs que condueix a una qualificació**: als anys 70 i 80 al Regne Unit, moltes universitats politècniques oferien certificats en Ensenyament i Formació Continuada com a part de la seva oferta formativa. Alguns d'aquests programes eren apropiats per a l'educació superior, d'altres es mantenen avui com a bàsics per als professors novells. No obstant això, molts s'han desenvolupat fora de les institucions d'educació i s'han especialitzat en docència universitària per a professors novells en el mateix departament, de manera que han esdevingut molt més contextualitzats acadèmicament i culturalment.

El Regne Unit ha decidit, atesa la gran varietat de cursos que oferia cada universitat (en funció de la durada, la filosofia, el procés i els resultats), regular-los i validar-los per una agència governamental. La *Staff and Educational Development Association* (SEDA) ha desenvolupat un sistema d'acreditació oficial mitjançant el qual expedeixen als professors que han realitzat cursos acreditats per SEDA la certificació necessària per ensenyar a la universitat, o en funció del tipus de curs trametin una certificació de docència universitària.

Altres universitats ofereixen cursos de postgrau, mestratges o fins i tot programes de doctorat, tant per a novells com per a professors més experimentats. Per als novells, aquesta certificació ofereix més garanties per obtenir un lloc de treball determinat, i per a les institucions és una manera d'atreure els professors més compromesos.

**f) Jerarquia de cursos:** algunes universitats ofereixen programes amb una jerarquia de cursos enfocats a les àrees i els estadis de desenvolupament cognitiu i emocional del professor novell. Poden comportar diferents nivells: un primer nivell inclou un conjunt de tècniques bàsiques sobre docència; un segon nivell implica reflexionar sobre l'ensenyament, i un darrer nivell de més teòric per a aquells responsables de cursos o programes de formació. Un quart nivell podria oferir experiències d'investigació-acció. En aquesta progressió, els processos del curs varien en funció del que han anat treballant els professors a cada estadi.

## 2. **Tipologia de cursos:**

- a) Cursos sobre docència:** prenen forma de sessions magistrals o seminaris, i alguns exigeixen treballs finals. Més que implicar les destreses i el comportament del professorat novell o la seva experiència prèvia, són cursos 'sobre' docència universitària. Aquest tipus de programes es consideren apropiats si s'utilitzen com a suport en un procés d'investigació-acció, però per si sols no ofereixen garanties de preparar els professors adequadament.
- b) Tallers i processos experiencials:** és una de les pràctiques més comunes, els professors practiquen destreses i es graven amb vídeo. S'espera que els novells dissenyin sessions de classes i cursos més que discutir sobre idees de disseny. El punt de partida sol ser l'experiència prèvia dels professors i exercicis que puguin generar noves experiències o comentaris de vídeos d'altres vivències. Es posa l'èmfasi en l'experiència d'inici i final de la sessió més que en la teoria.
- c) Cursos no presencials:** algunes universitats han dissenyat materials perquè professors aïllats en institucions amb un suport de formació inadequat puguin formar-se a distància amb uns materials i tutors, i obtenir un certificat en docència a l'ensenyament superior.
- d) Cursos orientats a la pràctica reflexiva:** amb l'objectiu de desenvolupar professionals reflexius. Aquí el procés és més important que el contingut del curs. El programa comprèn elements com ara diaris de reflexió, informes



sobre experiències, feedback amb el tutor o companys i processos d'investigació-acció.

- e) **Cursos basats en portafolis:** és una manera de mantenir un expedient o historial sobre les consecucions en l'àmbit de la docència. Pot ser un primer pas per presentar evidències de la millora docent a l'hora de concursar a una plaça fixa o altre tipus de promoció. Es tracta d'un instrument d'avaluació generalment utilitzat per fer el seguiment dels processos d'aprenentatge dels alumnes el qual també s'està filtrant en els programes de formació de professors, ja que permet generar material i reflexions entorn seu.
- f) **Cursos orientats a donar suport:** alguns programes a l'educació superior ajuden el professorat a tolerar situacions socialment o intel·lectualment estressants o difícils (gestió del temps, control dels alumnes, motivació, etc.). Oferir suport emocional i social durant les primeres fases en l'aprenentatge de la docència pot evitar algunes disfuncions. Aquest suport s'ofereix mitjançant professors mentors en els departaments o proveint oportunitats de discutir qüestions personals, més que només tècniques o intel·lectuals.
- g) **Cursos orientats al desenvolupament:** dissenyats entorn dels models de desenvolupament del docent basats en la recerca sobre els canvis d'atenció dels professors d'acord amb els estadis. Aquests cursos pretenen oferir una preparació a llarg termini, més que assolir competències específiques en docència; l'objectiu més important és que s'estimuli els professors a que pensin sobre com millorar el seu ensenyament i que ho trobin important i motivador.
- h) **Cursos orientats a experiències d'aprenentatge concretes:** alguns programes estan dissenyats per assegurar que tothom ha tingut un ampli ventall d'experiències d'aprenentatge. Aquests solen planificar-se en les àrees de coneixement específiques de cada professor, de manera que s'inciti a la reflexió sobre situacions d'aprenentatge concretes (per exemple, en simulacions de judicis dins els estudis de dret).
- i) **Cursos basats en la recerca:** molts programes al Regne Unit utilitzen la investigació-acció o projectes de recerca sobre docència. La investigació-acció és un procés cíclic en què s'experimenta el que un ensenya: formulant hipòtesis sobre què succeeix, provant nous mètodes, recollint i interpretant dades, formulant noves hipòtesis, etc.

### 3. Objectius dels cursos:

- a) **Orientats a la vida acadèmica universitària:** la docència a l'educació superior és una de les úniques professions sense formació professional específica. Alguns programes de formació mostren una certa preocupació sobre la naturalesa de la universitat i el seu rol en la societat, incloent-hi el debat filosòfic sobre la preparació dels docents i la seva implicació en el rol. Altres informen els docents d'altres àrees o noves professions emergents a les universitats.

- b) Desenvolupament de competències docents bàsiques:** a l'educació superior, tot sovint hi ha hagut una certa resistència a especificar les competències docents bàsiques que haurien de tenir els professors. Hi ha universitats que tenen molt clar quines són aquestes competències i si els professors no poden demostrar que les han assumit, no passen el curs. És comú en alguns programes de formació (els de formació de professorat novell es basen pràcticament en això) oferir un conjunt de competències bàsiques en tècniques, com ara classes magistrals, discussió en grups i avaluació.

El sistema d'acreditació de SEDA es basa en els resultats d'aprenentatge que han de ser demostrats pels professors. El professor ha d'evidenciar que, per exemple, "ha dissenyat un programa docent per a un curs o pla d'estudis, utilitzant l'ampli i apropiat ventall de mètodes d'ensenyament-aprenentatge d'una manera efectiva i eficient, per treballar amb grans grups, grups petits o individualment". Els resultats s'especifiquen mitjançant valors com ara "reconèixer diferències individuals entre estudiants". Aquest model de competències és molt diferent del que es coneix habitualment, que implica relatar fil per randa les destreses necessàries per ser qualificat per a la professió docent (Gibbs, 1996a).

- c) Desenvolupament de competències no docents:** quan la formació es du a terme des de departaments de personal o departaments d'educació que no tenen prou experiència en formació de professorat, tot sovint presenten cursos que ofereixen formació en àrees no directament docents, si bé poden estar relacionades (recursos multimèdia, gestió del temps, etc.), o bé ofereixen formació en aspectes no docents, com ara sol·licitar beques o presentar projectes a concursos, revisar treballs acadèmics, supervisar projectes de recerca, publicar articles científics a revistes internacionals, etc.
- d) Desenvolupament del professor reflexiu:** molts programes per a professors novells tenen un any de durada i després molts professors no tornen a involucrar-se mai més en un programa intensiu sobre docència. Per aconseguir que això no succeeixi, algunes universitats comencen a aplicar programes que concentren la seva formació en el desenvolupament de professors reflexius, més que no pas en competències o destreses docents. La revolució en la formació dels professors universitaris rau, precisament, en l'elaboració de programes dirigits a reflexionar sobre docència, en la línia de formació desenvolupada per Schön (1992).

**4. Organització dels cursos:** les estructures per portar a terme aquestes activitats també són molt variades, algunes de les més comunes són les següents:

- a) Una comissió que endega un programa:** molts programes que comencen els porta per un comitè format per persones que tenen un interès especial en la qualitat de la docència. Normalment són voluntaris, no remunerats, que organitzen i supervisen les ofertes formatives. Quan aquesta és l'estructura organitzativa del desenvolupament del programa, hi ha una gran dependència en la col·laboració dels companys per conduir tallers, consultes, recerca o altres activitats.

- b) Programes organitzats per un individu:** alternativament, molts programes nous tenen una única persona que supervisa el programa en la seva totalitat. Aquest individu pot ser un administrador responsable de qüestions de personal o un professor de la universitat amb una assignació a temps parcial per al desenvolupament d'activitats formatives. Igual que amb l'estructura anterior, aquesta persona ha de confiar en la cooperació dels companys per fer aquest treball. És assessorada, normalment, per un òrgan de govern superior.
- c) Organització centralitzada:** algunes institucions, particularment les grans institucions o aquelles que fa anys que coordinen programes de formació, disposen d'una unitat administrativa formada per professionals i responsables de les activitats de desenvolupament. A l'Estat espanyol, la majoria de programes de formació del professorat universitari són gestionats o supervisats pels Instituts de Ciències de l'Educació.
- d) Organització descentralitzada:** algunes grans institucions acullen programes de desenvolupament professional en diferents subunitats o facultats de la universitat. Actualment, alguns programes comencen la formació del seu professorat d'aquesta manera, a les facultats.

També poden ser gestionats des dels departaments, però és difícil trobar professorat novell que s'iniciï a cada curs acadèmic per poder organitzar un programa de formació. En aquests casos, els professors s'acullen a la formació que ofereix la universitat i al sistema de mentoratge, o bé s'integren a un grup de professors que imparteixen docència en la mateixa àrea o assignatura.

## **5. Audiència:**

- a) Professors nous universitaris:** molts professors universitaris inicien la seva primera experiència com a postgraduats i desenvolupen hàbits docents i un estil personal abans d'ocupar un càrrec pròpiament docent. És el cas dels professors ajudants en algunes universitats a l'Estat espanyol i dels *graduate teaching assistants* (GTA) als Estats Units i el Regne Unit. Aquests tenen l'oportunitat de treballar com a docents durant els estudis de doctorat, oferint suport a algun professor o al departament a un baix cost contractual.

En els contextos anglosaxons, hi ha una àmplia recerca i un gran volum de material entorn de la formació específica dels GTA que es divulga mitjançant xarxes i conferències anuals, manuals com el "Teaching Tips for TAs" i una revista especialitzada, el *Journal of Graduate Teaching Assistants Development*.

La formació específica dels GTA es concentra en detalls de la pràctica diària a la classe amb grups petits d'alumnes com per exemple com posar qualificacions, com donar *feedback* als alumnes sobre el treball realitzat i en classes pràctiques de laboratori. No tendeix a emfasitzar aspectes més amplis com ara el disseny de cursos, el disseny d'instruments i sistemes d'avaluació, perquè aquestes decisions les prenen els professors més experimentats. Els GTA, normalment, compleixen les ordres que reben. És evident que d'aquesta manera no

adquireixen la formació necessària per exercir en qualitat de docents i integren fàcilment errors dels models docents viscuts.

**b) Professors titulars sense qualificació docent:** a l'Estat espanyol no és gaire habitual que els professors accedeixin a una titularitat amb una qualificació docent perquè, en aquests moments, aquesta no és obligatòria per concursar a la plaça, tot i que algunes universitats s'ho estan plantejant o provant (Universitat de Lleida).

A Anglaterra, tot professor que vol accedir a una titularitat ha de demostrar l'acompliment d'un curs de docència universitària d'unes 200 a 250 hores aproximadament. A més, per la creixent demanda de cursos i seminaris per a professors experimentats, les universitats estan oferint cursos d'especialització per a aquells professionals que dirigeixen unitats o departaments de formació de professorat i cursos de perfeccionament per als professors més veterans que no han rebut valoracions positives dels seus alumnes.

**c) Professors visitants:** algunes universitats, especialment escoles professionals com ara medicina o arquitectura fan un ús ampli dels professors visitants, normalment professionals amb una valuosa i reconeguda experiència fora de la universitat, però a vegades no són considerats bon docents. La preparació que certes universitats donen a aquests professionals és ràpida i econòmica, perquè sovint són respectades figures en el seu camp que no acceptarien una formació obligada. Algunes universitats els fan a mans un manual de docència amb qüestions bàsiques sobre l'avaluació dels alumnes, el lliurament de material, la importància de l'interacció a l'aula, etc.

### 4.3.3. Experiències internacionals i estatals de formació inicial

Comencen a ser nombroses les institucions universitàries a nivell internacional que han formalitzat la formació inicial pedagògica del seu professorat. Per citar-ne alguns exemples, a Noruega és obligatòria i al Regne Unit ho és per a qui vol iniciar la carrera docent a la universitat. En aquest país s'està considerant l'obligatorietat d'una acreditació pedagògica a escala nacional a tot aquell docent que vulgui obtenir una plaça fixa. A la Universitat de Maastricht (Holanda), tot professor contractat ha de realitzar un curs per assolir competència en l'aprenentatge basat en problemes, metodologia comuna a totes les titulacions que ofereix.

Louks-Horsley i Stiegelbauer (1991) identifiquen característiques d'organitzacions on el desenvolupament professional ha estat exitós:

Els professors tenen un conjunt d'objectius i fites coherents que han formulat conjuntament ells mateixos i els seus estudiants.

Els gestors exerceixen un fort lideratge promovent la col·legialitat, minimitzant les diferències d'estatus entre els professors i ells mateixos, fomentant la comunicació informal i reduint la seva pròpia necessitat d'utilitzar controls formals per aconseguir la coordinació.

Els gestors i professors donen molta importància al desenvolupament professional i a la millora continuada de destreses personals i promouen programes de formació, intercanvis informals de coneixement i uns objectius de perfeccionament continuat aplicables a tots.

Els gestors i professors utilitzen diferents processos formals i informals per fer un seguiment del progrés vers els objectius, utilitzant-los per identificar obstacles de dit progrés i maneres per superar-los, en lloc d'utilitzar-los per fer judicis sobre la competència de membres particulars.

Coneixement, experiència i recursos, incloent-hi el temps, es presenten com a apropiats per iniciar i donar suport a la consecució dels objectius de desenvolupament professional.

Així, podem intuir que les universitats que han sistematitzat un programa de formació per al professorat novell tenen unes característiques concretes:

- Una extensa experiència en formació del professorat universitari;
- Disposen de programes planificats i contrastats de desenvolupament professional i organitzacional;
- Busquen constantment informar i persuadir els líders educatius del valor del desenvolupament instructiu, organitzatiu i professional del professorat a les institucions d'educació superior,
- Formen part d'una xarxa virtual d'universitats preocupades pel desenvolupament professional i pedagògic del seu professorat, des de les quals intercanvien d'una manera habitual experiències, publicacions, iniciatives, etc., i amb les quals organitzen conferències presencials i virtuals regularment.

Les universitats ja no actuen aïlladament. Les universitats i els centres creats a favor de la qualitat a l'educació superior uneixen esforços i formen xarxes de desenvolupament professional per oferir el millor suport i serveis als seus membres mitjançant publicacions, conferències, consultories, congressos científics i assessoraments. Cada cop és més evident la funcionalitat de les xarxes institucionals o interuniversitàries per a la comunicació, intercanvi i discussió d'experiències.

Les principals xarxes o *networks* virtuals de renom internacional que agrupen universitats i programes de formació del professorat són: al Regne Unit, SEDA (*Staff and Educational Development Association*); als Estats Units, POD (*Professional and Organizational Development Network in Higher Education*), a Austràlia, HERSDA (*Higher Education Research in Staff Development in Australasia*) i a l'Estat espanyol, RED-U (*Red Estatal de Docencia Universitaria*) gestionada per la Universidad Autònoma de Madrid. Finalment l'ICED (*International Consortium for Educational Developers*) les aplega totes en les trobades que celebra biennalment.

Un exemple de programa de formació per a professors de sociologia és el que l'Open University (CEHEP, 1999) ha dissenyat i publicat per ajudar els professors novells a comprendre millor les seves funcions i responsabilitats docents universitàries. La guia té en compte els aspectes següents:

- **Termes del contracte:** a) Aclariment dels requisits i els deures de tots els llocs de treball, b) condicions del contracte pel que fa a preparació de classes, avaluacions, administració i gestió, a més del permès per la docència.
- **Inducció i formació:**
  - a) Els *Teaching Assistants* (TA) han d'atendre activitats d'inducció i formació i rebre la documentació apropiada que cobreixi:
    - Procediments Institucionals, incloent-hi el treball dels estudiants i les regulacions de l'assistència, procediments per assegurar que els alumnes compleixen les reglamentacions, recursos institucionals d'assistència als estudiants, requisits per elaborar els informes i dur a terme les avaluacions dels alumnes.
    - Ensenyament i Aprenentatge, per exemple consells i informació sobre la conducció de grups de treball, tutories i orientació als estudiants.
    - Tècniques d'Assessorament, com ara consells i informació sobre l'avaluació del treball dels estudiants.
  - b) Els TA ingressats recentment tenen a disposició seva un docent expert que actua com a conseller o mentor.
  - c) Els TA tenen accés als programes de desenvolupament professional.
- **Informació i organització del curs:** a) El professor mentor facilita al professorat principiant informació extensa sobre el contingut i els temes d'estudi, metodologia, avaluació i bibliografia del programa de l'assignatura que s'ha d'impartir, b) el professor novell acompanya el professor mentor al llarg d'un curs acadèmic i col·labora en les tasques de docència, avaluació, pràctiques, tutories, per familiaritzar-se amb l'organització del curs.
- **Accés a recursos i informacions departamentals:** a) el professor novell té accés a recursos per a la docència, recerca i beques; b) el departament informa i facilita els recursos i infraestructures disponibles per desenvolupar la tasca docent del professor novell (centres de recursos, mitjans audiovisuals i informàtics, bases de dades, etc.).
- **Avaluació i seguiment:** l'avaluació del professor novell ha de ser consistent amb la de la resta de professorat, però s'ha d'assegurar un *feedback* i un seguiment apropiat del seu desenvolupament professional per poder aprendre i millorar la pràctica docent.

Als Estats Units hi ha un programa nacional (*National Program of the Association of American Colleges and Universities and the Council of Graduate Schools*) anomenat *Preparing Future Faculty*, que té com a finalitat introduir els estudiants llicenciats que tenen intenció de fer carrera universitària a les diferents funcions del professor universitari. La resposta dels participants assenyalen com a avantatges l'apreciació de la importància d'esdevenir un bon docent, una millor comprensió de les pròpies forteses i febleses, una major comprensió de la diversitat d'institucions d'educació superior i de les pròpies opcions professionals (AACU, 1998).

Els manuals o guies docents també solen anar dirigides als professors que comencen. Inclouen capítols com per exemple: els rols del docent, la primera classe, ensenyar la teva pròpia assignatura, motivar els estudiants, preparar els exàmens, els treballs dels estudiants, còpia i plagis, avaluació, recursos audiovisuals, resolució de problemes, etc.

Nyquist et al. (1991), mostren un ventall ampli d'experiències de formació endegades des dels departaments de diferents universitats nord-americanes adreçades a estudiants de doctorat i a futurs investigadors, o centrades en àrees de coneixement concretes (psicologia, espanyol, química, biologia, etc.). És rellevant mencionar que es dediquen més de deu capítols a tractar la formació dels professors ajudants internacionals.

A nivell estatal es poden trobar iniciatives aïllades, iniciatives interuniversitàries o iniciatives legislades (Benedito, Ferrer, Ferreres, 1995):

- **iniciatives cel·lulars:** experiències d'innovació que es realitzen en centres i departaments.
- **iniciatives interuniversitàries:** esforços formatius que suposen títols propis, cursos, jornades o trobades en el marc de la pròpia institució universitària o entre universitats.
- **iniciatives legislades:** derivades de les accions de les unitats d'avaluació i de qualitat de les universitats, normalment separades de les Facultats d'Educació o dels ICE.

Algunes experiències de formació del professorat novell mereixen una breu descripció:

### *El Programa de Formació de Professorat Novell de la Universitat de Barcelona*

L'experiència de formació del professorat de la Universitat de Barcelona té en consideració tres elements fonamentals que en conjunt articulen la proposta de formació del professorat novell (Benedito, 2000): a) la implicació de l'Administració educativa i la universitat a fi d'oferir suport institucional en l'àmbit de recursos, reconeixement i infraestructures, b) la implicació dels departaments amb professorat en procés de formació i professors mentors amb l'objectiu de contribuir a la millora continuada de tots els membres participants i a l'assoliment d'una cultura docent col·laborativa en el departament, i c) la implicació del professorat en la pròpia formació.

El curs de formació de professorat novell consta principalment dels blocs temàtics següents: el context institucional i la cultura acadèmica, la psicopedagogia de l'alumnat universitari, la planificació de la docència universitària (la gestió de l'aula), les estratègies metodològiques a l'aula universitària i l'avaluació dels aprenentatges a la universitat.

Aquestes temàtiques es desenvolupen en un Mòdul Transversal –un dels components del disseny del curs– que té com a objectiu formar els professors en aquells aspectes de la pràctica que provoquen més inseguretats o que, per la seva rutinització, estan poc estudiats. Aquests versen sobre la motivació de l'alumnat i la selecció i elaboració de materials curriculars; els quals s'analitzen de manera conjunta entre els professors novells, els professors mentors i els professors del curs de formació.

Finalment, un altre aspecte a mencionar i que s'aplica al llarg del curs de formació és la pràctica de l'autoavaluació com un element de reflexió i d'anàlisi de la pròpia pràctica docent, i l'avaluació formativa del mateix.

Aquestes opcions formatives es van començar a desenvolupar a partir d'un encàrrec, amb professors de la Divisió de Ciències Jurídiques, Econòmiques i Experimentals, i la seva experiència –amb la corresponent avaluació- s'ha pogut traslladar a altres contextos similars, amb resultats positius per part dels participants.

*El Programa de Formació Inicial per a la Docència Universitària de la Universitat Autònoma de Madrid (FIDU)*

La Universitat Autònoma de Madrid va crear el 1989 el *Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria* (SADU), ara CAI (*Centro Aprendizaje e Instrucción*), amb la finalitat d'oferir un assessorament tecnicopedagògic al conjunt de les seves facultats, els seus departaments i professors. Els seus objectius són (Cruz Tomé et al., 1999):

- Promoure la reflexió i el debat sobre la qualitat de la docència a la universitat.
- Proporcionar informació i recursos als professors i departaments de la UAM per facilitar-ne la tasca docent i investigadora.
- Desenvolupar programes de formació inicial i contínua per al professorat de la UAM.
- Contribuir a la innovació de mètodes, tècniques i recursos didàctics.
- Oferir assessorament, individual i grupal, en la solució de problemes docents específics.
- Promoure l'aprofitament formatiu de les avaluacions de la docència.
- Investigar sobre diferents aspectes de la docència universitària.

A partir de la revisió bibliogràfica i la detecció de necessitats de formació dels professors, el Programa de Formació Inicial per la Docència Universitària (FIDU 1991-92) va centrar-se en els aspectes següents:

- **Coneixements:** domini de la seva assignatura al més alt nivell, actualització d'aquests coneixements, domini de la metodologia d'investigació i docència.
- **Destreses:** habilitats per la comunicació educativa, facilitat per a la relació interpersonal, certs trets de personalitat, com ara entusiasme, obertura al canvi, paciència, tolerància, creativitat, interès per la seva matèria i la seva docència.
- **Destreses docents específiques:** organització i estructura dels coneixements que s'impartiran, planificació a llarg i curt termini de les activitats docents, selecció dels mètodes didàctics apropiats, facilitar la comprensió, claredat expositiva i expressivitat, manteniment del ritme i nivell de contingut apropiats, coneixement de diferents sistemes d'avaluació, promoció de l'aprenentatge independent dels alumnes, etc.
- **Actituds:** respecte als alumnes, compromís, actitud reflexiva i crítica davant de la seva tasca, actitud de servei, actitud positiva al canvi i a la innovació.



Les condicions que el *Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria* va estimar imprescindibles perquè el Programa FIDU assolís plenament el seu objectiu van ser:

- a) Implicació i compromís del departament en la formació docent del seu professorat.
- b) Incorporació dels professors principiants a la tasca docent de forma gradual i supervisada.
- c) Suport i supervisió de la tasca docent del professor principiant per un professor/tutor (recuperar la figura del mentor) proposat pel seu departament. Aquest tutor rebrà l'ajuda del SADU.
- d) Reconeixement formal, per part de la Institució Universitària, de la dedicació del professor a activitats de formació i desenvolupament docents.

Els professors candidats a formar part del programa els proposa el seu director/a del departament, seguint els criteris de selecció següents: ser professor associat o ajudant de la UAM, interès personal del candidat a participar en el programa i disponibilitat de temps per participar en les activitats que integren el programa.

El programa FIDU té una durada de 120 hores, distribuï des al llarg de dos anys. Cada any s'organitza un seminari, uns tallers, unes tutories, un simposi, acompanyats d'una supervisió tècnica.

### *La Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I de Castelló (USE)*

La Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I de Castelló (USE) es va crear l'any 1998 amb la finalitat d'avaluar la docència i les titulacions, distribuir informació educativa, orientar psicopedagògicament els seus alumnes, donar suport als alumnes amb necessitats educatives especials i oferir formació i assessorament al seu professorat.

Dins de l'Àrea de Formació, s'hi ha posat en funcionament un Programa pilot del professorat novell, basat en els treballs de Cruz Tomé, que inclou aquestes fases (García i Domènech, 1999):

#### **1. Fase de selecció i sensibilització:**

Difusió de les activitats del programa entre els departaments, els centres i el professorat.

Entrevista amb els professors novells: selecció definitiva dels participants.

Proposta de professors-tutors per a cada professor novell.

#### **2. Fase intensiva de formació:**

Cursos sobre informació general de la Universitat i de formació psicopedagògica agrupats en mòduls formatius d'unes 15-20 hores. Els professors participants avaluen els cursos en finalitzar el mòdul. Els departaments faciliten l'assistència dels professors novells a aquests cursos.

### **3. Tutorització i assessorament del professorat novell:**

- El professorat novell rebrà assessorament per quatre vies simultàniament:
  - Mitjançant l'acció tutorial d'un professor-mentor.
  - Mitjançant la participació a seminaris integrats per professors nous, mentors i assessors de la USE.
  - Mitjançant la lectura de la guia didàctica i la realització d'activitats proposades, i l'ajuda tutorial on-line del servei virtual de formació del professorat.
  - Mitjançant l'assessorament personalitzat del personal de l'USE.

### **4. Fase d'entrenament en habilitats docents específiques.**

### **5. Avaluació que se centra en:**

La presentació d'una memòria del projecte docent de cada professor novell i l'avaluació del programa de formació inicial.

L'avaluació de la participació del professorat novell i mentor i del programa, feta pel Departament.

La presentació voluntària de projectes de millora docent.

Els resultats de l'enquesta d'opinió dels alumnes a partir de la qual el professorat novell podrà demanar més assessorament.

Els promotors del projecte opinen que els primers anys de desenvolupament professional del professor són fonamentals per generar en el professor novell un sentiment d'acollida i seguretat en la nova etapa professional, per la qual cosa és convenient facilitar la interacció amb altres companys que es troben en la mateixa situació, amb els quals pugui compartir les seves inquietuds, i amb altres de més experts que el podran assessorar i supervisar (García i Domènech, 1999).

### *El Programa de Formació Inicial (ProFi) de la Universitat Politècnica de Catalunya*

El Programa de Formació Inicial (ProFi) pretén formar els participants en els models pedagògics vinculats als processos d'ensenyament-aprenentatge i oferir un escenari adequat per a la posada en pràctica, en els àmbits d'actuació docent propis dels participants, de les estratègies, mètodes, tècniques i hàbits que incrementen l'eficàcia d'aquests processos (UPC, 2000).

Es fonamenta en el model teòric de Kugel (1993) i Nyquist i Sprague (1998) que expliquen els canvis que es donen en els professors d'universitat al llarg del temps i en les concepcions docents de Prosser i Trigwell (1999). Per aquest motiu, el ProFi s'organitza en dues etapes que s'estenen al llarg d'uns dos anys i mig (corresponent a unes 100 hores de classe). A la primera etapa, l'èmfasi se situa en el procés d'ensenyament i en el seu actor principal, el *professor*, per això els cursos que s'ofereixen durant aquest primer recorregut, tenen per objectiu satisfer les primeres inquietuds del professor novell:

aconseguir que la seva actuació a classe sigui eficaç i satisfactòria tant per als seus alumnes com per a ell mateix. En aquest sentit, els cursos estan orientats a desenvolupar certes habilitats pròpies d'un bon professor (habilitats de comunicació, l'ús de preguntes a la classe, ordre i claretat en les exposicions, l'avaluació dels estudiants, etc.).

A la segona etapa, l'èmfasi passa al procés d'*aprenentatge* i al seu actor principal, que és *l'alumne*. L'objectiu és que el professor adopti una perspectiva crítica sobre la seva activitat docent i s'estimuli la reflexió profunda sobre el que significa aprendre i obrir noves perspectives (fonaments psicològics de l'aprenentatge, alternatives a les classes expositives, etc.).

### *El Programa de Suport a la Innovació de la Docència Universitària de la Universitat Autònoma de Barcelona (PSIDU)*

Les accions empreses pel PSIDU sobre formació del professorat novell comencen l'any 1993, any en què es va assajar un programa de formació adreçat especialment al professorat jove a sis departaments de la UAB i a la Unitat de Bàsiques de Medicina. L'objectiu era proporcionar als professors de nova incorporació d'aquests departaments una preparació docent bàsica i oferir-los unes tutories amb un professor mentor. Aquest programa va tenir una durada de tres anys.

Simultàniament, l'any 1994 s'iniciava una experiència de pla d'acollida d'un professor nou assajada a l'Escola Universitària d'Empresarials de Sabadell, dins del programa de grups de millora.

El PSIDU inicia el juny del 2000 un programa de formació per al professorat novell que porta menys de tres anys (associats, ajudants i becaris FPI), d'una durada de 20 hores, 8 de taller i 2 de tutories que s'imparteix durant els mesos de juny i juliol, i susceptible de convalidació per tres crèdits de doctorat.

La proposta del programa comprèn temàtiques diverses relacionades amb la docència universitària com ara l'aprenentatge dels alumnes, la preparació d'una assignatura, la comunicació no verbal, el discurs oral, el mètode expositiu, el diàleg i l'ús de les preguntes a classe, el mètode del cas i l'avaluació del rendiment acadèmic.

### *Altres programes*

- El Postgrau de la Facultat d'Educació de la Universidad de Valladolid de 200 hores de durada de formació psicopedagògica inicial del seu professorat. És una formació avalada com a títol propi de la universitat i, a més, integra la teoria i la pràctica (100 hores de cada modalitat). Es tracta d'un dels pocs programes de formació del professorat universitari que s'ubica a la Facultat d'Educació. Segons l'opinió dels organitzadors

"[...] el *zeigelist* assenyalava que cal ubicar la formació inicial i permanent de naturalesa psicopedagògica del tot el professorat en les Facultats d'Educació. La formació psicopedagògica del magisteri sempre ho ha estat; la del professorat de secundària (CCP), tot i que amb dificultats, sembla que s'hi està integrant. Falta un esforç final

perquè també es responsabilitzin de la formació psicopedagògica del professorat universitari."

- El Programa de Tutorització de Professors Principiants de la Universidad de Extremadura, pres de l'experiència de la Universidad de Sevilla, s'adreça als docents amb menys de tres anys d'experiència i pretén fomentar la creació de grups de formació en l'entorn dels departaments, compostos per un professor mentor i diversos (entre 3 i 5) professors principiants, incloent-hi associats i becaris. Tant principiants com tutors o mentors reben suport didàctic i formatiu (Blázquez, 1999).

L'ICE també ofereix seminaris de reflexió per a la formació de professors novells sobre temes com la planificació de l'ensenyament, la metodologia, la comunicació amb els alumnes, la gestió de l'aula, l'avaluació de l'alumne i del propi professor, les tutories, etc. presentats per personal amb experiència de la mateixa universitat.

Malgrat les resistències inicials, sembla que la docència universitària es troba en un procés progressiu de reconeixement, dotacions i acceptació de la comunitat universitària. Sigui guanyat a pols, o per corrents que justifiquen o insten que es prenguin mesures d'atenció a la docència, el fet és que el panorama està canviant.

#### **4.3.4. El professor mentor**

Una característica comuna de la majoria de programes d'iniciació a la docència per professors novells és l'assignació d'un professor expert com a professor de suport que supervisa i guia la seva actuació docent durant un període de temps. El professor mentor és aquell professor amb experiència que tutoritza l'actuació docent del professor novell, posant el seu coneixement i experiència a la seva disposició. El suport realitzat pels professors mentors és multidimensional i comprensiu i s'adreça a la varietat de necessitats dels professors principiants en aquesta fase de les seves carreres donant resposta a tres tipus de necessitats: emocionals (seguretat, autoestima, confiança), socials (companyonia, relacions, interaccions) i intel·lectuals (nous coneixements, desafiaments) en àrees com les pedagògiques, curriculars, psicològiques, logístiques i de gestió de l'aula. Hom reconeix que la figura del mentor comporta una gran incidència positiva en el desenvolupament del període d'iniciació dels professors principiants.

L'origen del terme mentor es fonamenta en el poema èpic d'Homer, *La Odissea*, en el qual Ulises li dona la responsabilitat al seu amic leal, Mentor, de criar al seu fill Telemachus. Ulises marxa a lluitar a la Guerra de Troia mentrestant Mentor educa i guia el seu fill. Aquesta educació no estava confinada a les arts marcial, sinó que incloïa a cada faceta de la seva vida –el desenvolupament físic, intel·lectual, espiritual, social i administratiu. El mentor era el protector i mestre.

La idea que un nouvingut comenci una carrera amb l'orientació i direcció d'un mentor savi i experimentat ha estat reconeguda com una experiència important en altres contextos. En el món dels negocis, aquells que han tingut mentors aparentment han guanyat més diners de més joves, han estat més satisfets amb el seu treball i progrés

professional i han estat millor educats i preparats que aquells que no n'han tingut (Odell, 1990).

En el terreny educatiu, el mentoratge també ha tingut resultats positius. Concretament, les funcions generals del professor mentor són:

- Treballar amb el professor principiant per ajudar-lo a formular i executar el pla de desenvolupament.
- Tutelar els seus progressos ajudant-lo a millorar la seva pràctica docent a través de la presa de decisions i la resolució de conflictes.
- Revisar aspectes específics del sistema de treball, per exemple la metodologia, l'avaluació, etc., mitjançant gravacions de vídeo, observacions i anàlisi de situacions.
- Proporcionar suport personal i contribuir al desenvolupament professional.

Huling-Austin (1990) considera que hi ha tres estils de mentoratge:

- el **contestador**: anima el professor novell a demanar ajuda, però només ofereix suport quan aquest li demana i en les àrees de més dificultat.
- el **col·lega**: sovint comença amb visites informals al professor novell i quan aquest expressa una preocupació o problema li ofereix assistència.
- l'**iniciador**: considera que la seva responsabilitat és facilitar el creixement professional del professor novell fins al màxim exponent. A més d'oferir-li ajuda quan la demana, l'iniciador fa regularment suggeriments al novell per promoure el seu desenvolupament.

El tarannà d'un mentor és el d'una persona oberta, flexible, respectuosa i amb capacitat d'empatia que ha d'assumir el rol de facilitador i activador del procés de millora de la pràctica docent del principiant. Tot aquest procés exigeix una bona organització, un cert temps per aconseguir una comunicació fluida i també una certa sensibilitat perquè el professor principiant se senti recolzat però no avaluat (González Sanmamed, 1999).

La pràctica del mentor s'adreça a orientar i ajudar el professor principiant a reflexionar sobre la pràctica i els resultats, a trobar noves estratègies didacticopedagògiques, a definir preocupacions i resoldre dubtes i conflictes que puguin sorgir de la interrelació amb els alumnes. Per tant, entenem que hauria de situar-se en el perfil de l'iniciador que Huling-Austin descriu, ja que, més que oferir assessorament puntual al novell, participará en el seu desenvolupament professional.

Comerford (1989) assenyala com a qualitats positives del mentor: tenir èxit demostrat a les seves classes; ser valorat per col·legues i alumnes; disposar d'habilitat per ensenyar els companys sabent interactuar amb diverses personalitats, conèixer els *trucs* de la professió, ser flexible i estar disposat a provar coses noves, mostrar seguretat i domini en diversitat de situacions, posseir tacte i diplomàcia, com també sensibilitat davant de les necessitats i els sentiments del professor principiant (a González Sanmamed, 1999:221).

Es coneixen poques experiències de mentoratge a l'Estat espanyol. Sánchez Moreno (1995) en va portar a terme una per determinar els criteris de selecció i les exigències

formatives del mentor. A la primera fase del programa (de 20 hores distribuïdes en cinc sessions), s'efectua el disseny, el desenvolupament i l'avaluació d'un programa d'entrenament basat en l'observació i la supervisió perquè professors amb experiència adquireixin les destreses i habilitats precises per actuar com a professors mentors. A la segona fase es fa un seguiment de 10 parelles (professor mentor entrenat i professor principiant) durant un curs acadèmic per conèixer l'eficàcia i utilitat de la figura del mentor en l'assessorament de docents que inicien el seu primer any en l'ensenyament (a González Sanmamed, 1999).

#### **4.3.5. Formació contínua del professorat universitari**

En el marc d'un programa de desenvolupament professional, la formació contínua del professorat universitari ha rebut la major part d'atencions. Aquesta es justifica des de la necessitat d'actualització de coneixements, la investigació i la innovació educatives.

**L'actualització** no tan sols és una necessitat prioritària, també és un dret i un deure de tot professor universitari. El canvi constant del coneixement científic obliga el professorat a haver d'actualitzar-se al llarg de tota la seva carrera universitària. El nou coneixement es genera i es dona a conèixer amb la recerca bàsica i aplicada, la comunicació científica i la difusió de descobriments científics.

*La llei del creixement exponencial de la ciència* estima que cada cert temps -un quinquenni- el coneixement disponible es duplica (Sarramona et al., 1999:160). Aquesta obligació justifica que el professorat universitari hagi d'estudiar i actualitzar-se científicament i, consegüentment sigui el professional de l'educació que menys hores dedica a la docència.

No obstant això, el coneixement psicopedagògic també requereix actualització; fins i tot més que en professors d'altres nivells perquè per començar té un dèficit en la seva formació bàsica. El professor d'universitat té la necessitat de vincular el coneixement psicopedagògic a la generació d'innovacions tecnològiques aplicades als processos d'ensenyament-aprenentatge que són cada vegada més abundants. Però l'objectiu més bàsic del programes de formació dirigits al desenvolupament del coneixement psicopedagògic és el canvi de creences i de percepcions respecte de la docència

El coneixement tecnològic també és objecte d'actualització i un altre dels motius de la formació permanent del professorat. Es justifica per la necessitat d'una actitud cada cop més oberta als canvis socials i tecnològics, a la necessitat de gestionar la multiplicitat de fonts informatives i a l'exigència d'una actitud crítica davant el risc de l'alienació social. "*La manca d'una formació tecnològica bàsica adequada en el professorat pot constituir una amenaça perquè aquest desenvolupi actituds favorables vers la innovació tecnològica.*" (Sarramona, 1999:166).

En efecte, un objectiu a cercar en la formació contínua del professorat en relació amb la tecnologia de la informació i comunicació és el canvi d'actitud en el sentit que no es vegin únicament com un recurs per aconseguir informació o un conjunt d'eines per gestionar dades, sinó com un instrument al servei del professor que, com a mitjancer cultural i dels aprenentatges dels estudiants, ha d'ajudar-lo en la seva funció d'ensenyar a aprendre.

La formació contínua del professorat enfocada a l'actualització dels coneixements científics, psicopedagògics i tecnològics pot prendre diverses formes. Seguint l'esquema que Gibbs (1996a) oferiria per a la formació del professorat novell, podem trobar la següent varietat pel que fa al format, tipologia, objectius, organització i audiència de la formació contínua.

1. Format	2. Tipologia	3. Objectius	4. Organització	5. Audiència
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breus</li> <li>- Sessions alternades</li> <li>- Curs que condueix a una qualificació (màsters, postgraus o cursos de doctorat)</li> <li>- Jerarquia de cursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos sobre docència, recerca o gestió</li> <li>- Processos experiencials</li> <li>- No presencials</li> <li>- Orientats a la pràctica reflexiva</li> <li>- Orientats a donar suport</li> <li>- Orientats al desenvolupament professional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientats a la vida acadèmica universitària</li> <li>- Desenvolupament de competències docents bàsiques</li> <li>- Desenvolupament de competències no docents</li> <li>- Desenvolupament de docents reflexius</li> <li>- Donar recolzament en situacions difícils</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organització centralitzada</li> <li>- Organització descentralitzada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professors experiments</li> <li>- Professors amb càrrec de gestió</li> </ul>

**Taula 4-7. Classificació dels programes de formació contínua del professor universitari**

1. **Format dels cursos:** Podem trobar **cursos d'un, dos o tres dies**, concentrats en un període determinat (setembre, febrer o juliol); **sessions alternades** (en general, les universitats concentren la seva oferta formativa en els períodes no lectius, però d'altres les ofereixen al llarg del curs de manera que els professors poden triar les que més s'avenen amb les seves necessitats, interessos, disponibilitat del moment), **cursos que condueixen a una qualificació** (recentment, les universitats espanyoles han començat a oferir cursos de postgrau, mestratges o fins i tot programes de doctorat sobre docència universitària) o **jerarquia de cursos**. Algunes universitats ofereixen programes amb una jerarquia de cursos enfocats als estadis de vitalitat i desenvolupament de la carrera docent del professor. Poden comportar diferents nivells: un primer nivell inclou un conjunt de tècniques bàsiques sobre docència per a professors joves que es troben en un moment de gran vitalitat docent; un segon nivell implica cursos d'actualització i perfeccionament de la docència, i un darrer nivell per a aquells professors que es troben en un moment d'estabilitat i serenor de la seva carrera i gaudeixen compartint experiències amb altres en la mateixa situació.
2. **Tipologia de cursos:**
  - a. **Cursos sobre docència, sobre recerca o sobre gestió:** prenen forma de sessions magistrals o seminaris. Més que implicar les destreses del professorat o la seva experiència prèvia, són cursos 'sobre' docència, recerca o gestió universitària. Les temàtiques poden ser tant variades com es vulgui:

- sobre docència: el portafolis, l'aprenentatge basat en problemes, la intel·ligència emocional del professor universitari, els estudiants amb discapacitats o els conflictius, la creació de material didàctic multimèdia...
- sobre recerca: l'ús de programes específics per a l'exercici de la investigació, per exemple, SSPS en ciències socials...
- sobre gestió: dinàmica de grups, conducció de reunions, la gestió de l'estrès...

**b. Processos experiencials:** el punt de partida acostuma a ser l'experiència prèvia dels professors els quals s'organitzen al voltant d'exercicis que puguin generar noves experiències.

**c. Cursos no presencials:** algunes universitats han dissenyat materials perquè professors aïllats puguin formar-se a distància amb uns materials i tutors i obtenir un certificat en docència a l'ensenyament superior.

**d. Cursos orientats a la pràctica reflexiva** amb l'objectiu de desenvolupar professionals reflexius. Aquí, el procés és més important que el contingut del curs. Es procura que hi hagi un temps de pràctica i reflexió entre la primera sessió i les següents, de manera que el professor pugui aportar al curs unes reflexions extretes de la seva pràctica.

Molts cursos de formació utilitzen la investigació-acció o projectes de recerca sobre la docència en una àrea de coneixement particular. La investigació-acció és un procés cíclic en què s'experimenta el que un ensenya: formulant hipòtesis sobre què succeeix, provant nous mètodes, recollint i interpretant dades, formulant noves hipòtesis, etc. D'aquesta manera s'aconsegueix una formació molt més realista i basada en les necessitats actuals dels professors.

**e. Cursos orientats a donar suport:** alguns programes a l'educació superior ajuden el professorat a tolerar situacions socialment o intel·lectualment estressants o difícils (gestió del temps, control dels alumnes, motivació, etc.).

**f. Cursos orientats al desenvolupament:** dissenyats entorn dels models de desenvolupament del docent basats en la recerca sobre els canvis d'atenció dels professors d'acord amb els estadis. Aquests cursos pretenen oferir una preparació a llarg termini, més que assolir competències específiques en docència; l'objectiu més important és que s'estimuli als professors a pensar sobre com millorar el seu ensenyament i que ho trobin important i motivador.

3. **Objectius dels cursos:** són cursos orientats a la vida acadèmica universitària, al desenvolupament de competències docents bàsiques, al desenvolupament de competències no docents, al desenvolupament del professor reflexiu i a donar suport a certes tasques de gestió o de recerca.
4. **Organització dels cursos:** habitualment, la formació del professorat queda emmarcada en un programa que exposa les línies generals d'actuació en relació amb la política de formació de professorat. Aquest programa pot ser gestionat per un individu, una comissió amb suport i infraestructura dels ICE o les Facultats de Ciències de l'Educació. Algunes grans institucions presenten una organització descentralitzada i acullen aquests programes en diferents subunitats o facultats de la universitat.



5. **Audiència:** en general, la formació continuada va dirigida a tot el professorat universitari, i varia en funció de la temàtica. Pot oferir formació per a responsables de departaments, deganats, titulacions, etc., és a dir, persones amb càrrec de gestió, centrar-se en àrees concretes de coneixement o fer-se extensible a tot el professorat.

L'actualització dels coneixements a través de cursos o tallers només és una part del procés de desenvolupament professional del docent universitari. Les dues altres tipologies de formació són **la innovació i la investigació educatives**; la primera està més directament lligada a la millora de la realitat educativa, mentre que la segona es vincula més a la generació de coneixement (Sarramona et al., 1999).

La innovació educativa i la seva pràctica són modalitats significatives de formació perquè a través de l'estudi i millora de l'actuació docent de cada professor, de la seva aula, dels seus recursos i dels seus estudiants les possibilitats de desenvolupament del coneixement i d'innovació augmenten. Com a conseqüència d'aquestes accions, es generen productes innovadors que s'implanten i avaluen a les mateixes aules universitàries.

L'experiència en recerca en una àrea de coneixement contribueix al desenvolupament professional, però no sempre els resultats de la recerca es veuen plasmats en la docència. Només quan els resultats de la darrera recerca arriben a ser coneguts pels estudiants podem dir que la docència és d'actualitat. A més de la investigació aplicada i bàsica, probablement la recerca-acció en el seu vessant empíric i experimental té una relació més directa amb el perfeccionament continu del docent i la seva docència.

"La recerca-acció és una forma d'indagació autoreflexiva que emprenen els participants en situacions per tal de millorar la racionalitat i la justícia de les seves pròpies pràctiques, la seva comprensió i les situacions en què tenen lloc." (Carr i Kemmis, 1988).

En conclusió, malgrat les diferències entre universitats, s'observa una regularitat o, almenys, una intenció en les pràctiques discursives de la formació docent universitària: en general, cada vegada més, la formació està principalment orientada a generar processos de reflexió docent sobre la pràctica educativa i prioritza el context de l'àrea de coneixement com a eix principal de la millora, en coherència amb un discurs més avançat de la investigació sobre formació docent.

Des d'aquesta perspectiva, les institucions d'educació superior i, d'una manera especial, els ICE de les universitats, han de trobar la millor manera de canalitzar la formació dels seus docents. Algunes iniciatives que s'estan portant a terme inclouen els aspectes següents:

- **Formació:** formació pedagògica inicial (per a professors que s'inicien en la docència universitària) i permanent (d'actualització i perfeccionament docent); formació en tecnologies de la informació i comunicació.
- **Assessorament:** individual o grupal sobre temes relacionats amb projectes d'innovació docent, resolució de problemes, orientació bibliogràfica, informació i suport tècnic en l'ús de determinats recursos didàctics, etc.
- **Informació:** respecte a col·loquis, jornades, congressos, publicacions, etc.

Algunes experiències pioneres sobre la formació pedagògica del professorat a l'Estat espanyol són dignes de menció:

- La Universitat de Barcelona ha dissenyat un Programa Superior en Innovació en la Docència Universitària.
- L'ICE de la Universidad Complutense de Madrid organitza un curs amb el nom de *Programa de Formació para la Docencia Universitaria (I)* de 30 hores de durada (equivalent a 3 crèdits de doctorat) sobre *l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat* i el consecutiu (II) sobre *l'avaluació a la universitat i els instruments de mesura del rendiment*. Aquests cursos van adreçats a tot el professorat amb responsabilitat acadèmica, com també els professors ajudants i becaris.
- L'ICE de la Universidad de Zaragoza ofereix un Diploma de Formació Pedagògica pel Professorat Universitari de 120 hores de durada i s'adreça al professorat no permanent de la universitat.
- L'ICE de la Universidad Politécnica de Madrid ha creat un *Curso Superior de Formación para la Docencia Universitaria*, de 130 hores presencials, dirigit al professorat de la universitat però també al professorat de plantilla del mateix ICE.
- L'ICE de la Universidad Pontificia de Comillas ofereix un Diploma de Formació per al professorat universitari de 200 hores (20 crèdits).
- Etc.

A escala internacional es poden destacar el *Postgraduate Certificate Education* britànic, el *Faculty Internship Programme* nord-americà i els *Centres d'Initiation a l'Enseignement Supérieur* (CIES) francès (Blázquez, 1999).

#### **4.3.6. Impacte de la formació en la docència universitària**

L'avaluació de la formació tant inicial com contínua ha de tenir com a finalitat última el perfeccionament i la millora del docent. Hauria de dissenyar-se de manera que s'avalués tant el procés de planificació de la formació, el procés d'implantació com el seu impacte.

Malgrat l'augment significatiu en nombre i sofisticació d'accions formatives pedagògiques a moltes universitats i dels canvis en les seves polítiques formatives sobre els requisits per portar-les a terme, hi ha poca evidència del seu impacte en l'aprenentatge dels estudiants que ajudi a guiar noves polítiques i a revisar o instaurar canvis en els models de formació.

Més enllà de l'anàlisi de la literatura sobre el tema, interessa incorporar les idees expressades per Gilbert i Gibbs (1998) en la mesura que evidencien l'impacte que han tingut els programes de formació en el professorat universitari, especialment de formació de professorat novell. Extrapolem les idees d'aquests autors per als quals hi ha dos tipus de models d'avaluació de la formació: els models atèrics i els models teòrics.

### Enfocaments atèorics

Són models d'avaluació del professorat no emmarcats dins les teories del desenvolupament professional o les teories sobre l'aprenentatge de l'alumnat que analitzen quins aspectes de l'ensenyament influeixen i impacten sobre l'aprenentatge de l'estudiant. Són mètodes descriptius de la pràctica, no avaluatius, basats en les reaccions dels participants en finalitzar el programa de formació. Els més comuns són:

- a) *El feedback del vídeo.* En múltiples ocasions s'ha utilitzat el vídeo per avaluar un docent; aquesta tècnica ha resultat ser útil per millorar destreses bàsiques d'ensenyament. El *feedback* del vídeo també s'ha utilitzat per desenvolupar habilitats associades amb determinats enfocaments pedagògics i canviar determinats comportaments docents, per exemple l'ensenyament basat en la resolució de problemes (*problem-based learning*).
- b) *El feedback dels alumnes.* Hi ha una extensa bibliografia sobre l'ús del feedback dels qüestionaris contestats pels alumnes. Discussions sobre la fiabilitat i validesa han portat a considerar el *feedback* de l'alumnat com una mesura de millora en l'ensenyament. Als Estats Units, és comú afegir les consultes dels alumnes en el programes de formació inicial del professorat novell. Hi ha l'evidència que la unió del *feedback* dels alumnes amb el d'un expert incrementa substancialment la millora de la docència, especialment si es a la meitat del curs, atès que els professors poden modificar el seu ensenyament.
- c) *El feedback dels companys i dels tallers.* Alguns autors han estat crítics amb la fiabilitat dels grups de treballs com a mesura d'avaluació, atesa la poca evidència dels seus resultats. Si bé sí que n'hi ha una en termes de reaccions immediates i actituds dels participants, hi ha poca evidència de l'impacte a llarg termini en termes de canvis en els mètodes d'ensenyament i cap evidència en l'aprenentatge dels estudiants com a conseqüència dels canvis en mètodes derivats dels tallers. A més, les avaluacions dels docents realitzades per companys també tenen els seus inconvenients, principalment per la manca d'objectivitat del *feedback*.
- d) *Les avaluacions del mentor.* En el cas de l'existència d'un programa de formació inicial, les avaluacions del professor mentor també s'han de considerar. Un estudi elaborat per la University of Miami, establia que els professors participants d'un programa de mentoratge, a més d'informar de molts beneficis personals, havien guanyat titularitat abans o havien tingut més probabilitats d'aconseguir-la que els no participants. Amb tot, molts estudis assenyalen que els participants havien estat seleccionats prèviament.

### Enfocaments teòrics

Un problema associat amb els enfocaments atèorics de la formació i l'avaluació és la manca de fonament teòric per seleccionar els indicadors d'impacte apropiats. S'espera que per diferents tipus d'avaluacions s'utilitzin diferents indicadors i s'aconsegueixin diferents resultats. Seguint la compilació de Gilbert i Gibbs (1998), es presenten els principals models teòrics amb els tipus d'indicadors d'impacte associats:

- a) **Models de canvi conceptual:** s'han elaborat un nombre creixent de models sobre la manera com diferents professors universitaris conceptualitzen el seu ensenyament que actualment són coneguts com a 'concepcions de l'ensenyament' (vegeu l'apartat 1.2.7).
- b) **Models de canvi en el comportament:** aquests models assumeixen que la diferència entre els professors eficients i els ineficients és el seu comportament a l'aula. Les mesures més comunes d'avaluació del comportament són aquelles que els estudiants poden jutjar a través dels qüestionaris. L'avantatge d'aquest tipus de model és que hi ha abundant literatura i instruments fiables i validats que correlacionen una varietat de resultats, com ara actuacions del professor en diferents tipus de context, preferència dels estudiants per escollir diferents cursos avançats del mateix tema i amb el mateix professor, i altres mesures psicològiques de desenvolupament cognitiu.
- c) **Models de desenvolupament:** ja comentats prèviament en l'esquema de Kugel, Nyquist i Sprague, i Robertson.

Una experiència és la de Sunal et al. (1989) els quals van estudiar si la formació en processos de codificació (percepció, concepció, raonament i judici) afecta l'habilitat dels professors novells de solucionar problemes en contextos educatius de diferent complexitat. Pretenien detectar si l'actuació i les decisions preses pel professor novell eren de major qualitat després de la formació. Els resultats de la recerca mostraven l'efectivitat de la intervenció per canviar destreses de resolució de problemes i destreses bàsiques per a la docència en els novells. L'aspecte ambiental afegia més informació a la recerca en determinar que hi havia diferències entre novells pel context i que és oportú organitzar la formació en un entorn específic.

Però, probablement, la recerca més significativa que culmina un important procés de recerca d'evidències i que permet finalment justificar la contribució de les activitats de formació inicial en la millora de l'ensenyament dels docents és la investigació realitzada per Gibbs i Coffey (2001) sobre l'impacte de la formació inicial a 22 universitats de vuit països diferents.

Dita recerca s'ha portat a terme amb un grup experimental (professors novells que han rebut formació) i un grup control (professors novells sense formació) estudiats a l'inici i al cap d'un any de l'estudi amb l'objectiu de conèixer fins a quin punt: (a) l'enfocament docent dels professors està *centrat en el docent i el seu ensenyament* o *centrat en els estudiants i el seu aprenentatge*, i (b) els estudiants d'aquests professors adopten un *enfocament d'aprenentatge superficial* o *profund*.

La investigació mostra evidències clares de canvis positius en els professors del grup experimental (amb formació) i en el l'aprenentatge dels seus estudiants, mentre que el grup control mostra canvis negatius.

#### 4.4. SÍNTESE DEL CAPÍTOL: IMPLICACIONS PEL QUE FA AL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

Fins aquí hem vist com la idea que el coneixement de la teoria dels estadis de desenvolupament dels professors i dels cicles de la carrera docent és important per desenvolupar programes de formació del professorat està ben acceptada a la literatura (Knowles, a Carlson, 1989; Christensen et al., 1983; Loucks-Horsley i Stiegelbauer, 1991; Barnes, 1992; Burden, 1997). Per aquest motiu, un creixent nombre d'estudis suggereix que els programes de formació -i concretament les estratègies didàctiques per al professorat universitari- es dissenyin en funció dels estadis de desenvolupament de la carrera docent (Ramsden, 1993; Marcelo, 1994a; González Sanmamed, 1995; Villar Angulo, 1996; Gilbert i Gibbs, 1998; Prosser i Trigwell, 1999).

En aquest sentit, el desenvolupament professional mostra una satisfactòria tendència a concebre els docents com a individus amb nivells de satisfacció i vitalitat, destreses professionals, coneixements, comportaments, actituds i preocupacions que varien en diferents moments de les seves carreres. Villar Angulo (1996) assegura el següent:

"No s'ha fet una provisió per classificar les necessitats dels docents en funció dels estadis de desenvolupament, amb la qual cosa apareix que el desenvolupament professional està orientat a un professor estàndard que no es transforma biogràficament. S'haurien de preveure certs programes de desenvolupament professional en funció dels cicles dels docents per ajustar l'oferta a les peculiars necessitats segons les edats dels professors." (p. 321).

També hem conegut els principals estudis que analitzen amb detall els estadis de desenvolupament del professor universitari com a docent, emfasitzant concretament el desenvolupament inicial pedagògic, i les investigacions sobre la carrera dels docents. Ara volem presentar els principis en què, al nostre parer, s'haurien de tenir en compte en un programa de desenvolupament docent del professor universitari i com hauria de ser la formació si es centrés en les etapes de la carrera docent.

##### **4.4.1. Com ha de ser un programa de desenvolupament professional del docent a la universitat?**

Un programa de desenvolupament professional dirigit al professorat universitari ha de tenir en consideració alguns principis:

1. Els professors aporten diferents idees, creences, experiències, preocupacions, interessos i sentiments al procés d'ensenyament-aprenentatge; tenen diferents punts de partida i arriben a resultats diferents. Qualsevol programa de desenvolupament docent, ha d'aconseguir que el professor arribi als seus **propis resultats** dins dels mateixos objectius amplis que pot tenir el programa. Les activitats han d'estar desenvolupades a fi de reconèixer, incorporar i dirigir aquestes idees, experiències i coneixements previs dels professors sobre la temàtica.

2. Els professors han de ser tractats com a persones que estan **aprenent activament** i que construeixen les seves pròpies interpretacions. Els professors, com els estudiants, només aprenen noves pràctiques d'ensenyament i noves interpretacions en la mesura que els puguin donar sentit a través de la perspectiva del seu coneixement i les seves creences ja existents.

3. Perquè hi hagi canvi, la formació ha de tenir en consideració l'aprenentatge adult i el **canvi de les teories implícites** que és conseqüència de fer conscient el professor de la debilitat o deficiència d'alguns components de la seva pròpia teoria subjectiva. Un cop el professor ha identificat el component deficitari de la teoria i es disposa a modificar-lo, la formació ha de proporcionar-li alternatives d'acció derivades del coneixement científic validat. L'estratègia escollida s'aplica i es practica en sessions d'entrenament supervisades i amb una reduïda complexitat (Kroath, 1989 a Marcelo, 1994a).

4. S'hauria de reconèixer el **poder d'elecció** de la formació dels professors. Els mateixos professors haurien de determinar l'enfocament i la naturalesa de les activitats de desenvolupament professional, amb algunes orientacions per ajudar-los a portar a terme canvis significatius. Tant s'ha d'aconseguir un equilibri entre proporcionar una guia als docents com també respectar els seus coneixements professionals.

5. El programa ha de possibilitar activitats diverses i variades de desenvolupament professional que fomentin l'adopció **d'enfocaments constructivistes** en els professors. Els cursos dissenyats per desafiar els professors a examinar les seves visions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge i ajudar-los a adoptar una visió general més constructivista solen ser els més eficaços i acostumen a portar canvis en les seves creences.

6. La millora de l'actuació docent principalment es dona a través del desenvolupament **de la 'teoria pràctica'** de cada persona per aconseguir una millor justificació del seu treball com a docent. En la professió docent, una part substancial de la teoria pràctica consisteix en el coneixement tàcit, bona part del qual s'origina de la llarga exposició al paper com a estudiant. Per això, és òbvia la necessitat de potents estratègies de *coaching* que forcin els estudiants a aprendre de la reflexió sobre el propi pensament, sobre la pràctica docent, sobre el coneixement que han d'aprendre, etc..

7. La formació del professorat ha de centrar-se en la **pràctica de l'aula**. És important centrar l'aprenentatge de l'ensenyament en les experiències diàries del professor a l'aula o amb els seus estudiants.

Tradicionalment, els programes de formació del professorat universitari s'han centrat en el desenvolupament de les competències individuals i estratègies docents que es consideren importants per les classes magistrals i els treballs en grup. Però la visió que el coneixement es construeix socialment deixa clar que una part important de l'aprenentatge de l'ensenyament rau a introduir-se en la cultura de la comunitat docent (Zeichner i Gore, 1990).

Aquests arguments -justificats per les teories de la cognició contextualitzada- recolzen la idea que les activitats de desenvolupament professional dels professors d'universitat

haurien d'ubicar-se en la pràctica diària, dins de l'aula. Algunes propostes són l'observació, filmació de les sessions i comentari a posteriori. També es proposa que els professors aportin les seves experiències sobre les seves pràctiques o innovacions docents a les activitats de desenvolupament, on es discuteixen amb els responsables o experts de formació.

**8.** Un programa de desenvolupament professional i curricular que ajudi els professors a reflexionar sobre la seva pedagogia (el coneixement del contingut disciplinari i el coneixement del contingut pedagògic) **en el context d'ensenyament de la seva matèria concreta i en el conjunt de les assignatures del pla d'estudis**, ha de basar-se en la recerca-acció. L'ensenyament és un procés de resolució de problemes que arriba a portar-se a terme millor mitjançant el coneixement profund dels estudiants i la matèria de les assignatures que s'imparteixen.

**9.** Dins del ventall d'activitats formatives, una pràctica exitosa és la **discussió pràctica**. Aquesta "*descriu el raonament d'una persona sobre les accions especificant les raons, el fonament empíric i els contextos situacionals que serveixen de premisses per a les accions*" (Putnam i Borko, 2000:239). L'ús de la discussió pràctica com a fonament per al desenvolupament professional del professorat implica que aquest faci explícites les raons que expliquen les seves accions docents. I a través de la interacció amb altres professors, guiats o no per un expert, treuen a la llum les noves idees i reconsideren les seves concepcions prèvies. Amb això s'aconsegueix un canvi significatiu en les teories que els professors tenien sobre la matèria, l'aprenentatge de la matèria, l'ensenyament de la matèria i en les pràctiques docents que ells mateixos descriuen. Per Putnam i Borko, la discussió pràctica té el poder d'alliberar els professors dels seus condicionaments externs a l'hora de definir les seves creences i explicar el seu exercici de la docència i els permet desenvolupar premisses teòriques que justifiquen la seva pràctica.

**10.** Putnam i Borko (2000) suggereixen la creació de **comunitats d'aprenentatge** on els professors puguin participar a mesura que treballen en la transformació de la seva pràctica docent, on s'ajudi els professors joves a introduir-se en la cultura d'aquelles formes de pensar i interactuar que valorin el desenvolupament professional al llarg de la carrera. Són noves formes de comunitats de discurs en els quals els professors participen d'un aprenentatge, una indagació, una reflexió i un raonament actius sobre la pràctica docent. Aquest tipus de comunitats haurien d'incloure professors amb àmplia experiència i currículum investigador i professors centrats més en la didàctica de la matèria, que aportin coneixement crític sobre les pràctiques docents.

Les experiències de comunitats de discurs concretes, per exemple amb professors experimentats, han destacat la importància de l'existència d'una estructura mitjançant la qual els professors podien reflexionar sobre la seva pràctica i les assumpcions sobre l'ensenyament i exposar-les perquè un grup de persones hi reflexionessin críticament. Mitjançant les converses en grup o entre dos, els professors van poder construir i reconstruir les seves argumentacions pràctiques sobre l'ensenyament de la seva matèria (Putnam i Borko, 2000). Les comunitats d'aprenentatge superen la sola conjunció d'esforços dels seus integrants i actuen com a reforçadors de l'aprenentatge i d'activadors de mecanismes de motivació.

Concretament, la idea que una persona més entesa guiï a una altra que està aprenent dins de la zona de desenvolupament pròxim, ha portat a desenvolupar una serie d'estratègies docents més concretes com són ara el modelatge, el mentoratge o l'entrenament en grup (*coaching*). En tots els casos, el professor retira gradualment el control sobre les accions dels més joves a mesura que van adquirint competència.

L'estudi de les comunitats o grups d'aprenentatge poden abordar-se, segons Fernández Cruz (1999) des de tres orientacions conceptuals diferents: la humanística, la social-reconstruccionista i la comunicativa (Taula 4-8):

1. L'orientació humanística parteix del plantejament que la diferència individual s'ha de defensar i que la mediació grupal ha d'estar al servei del desenvolupament autònom de cada membre del grup. Sota aquest punt de vista, els grups faciliten la immediatesa de l'experiència, la rapidesa dels canvis individuals i l'aparició de processos madurats personals que incrementen el rendiment en formació.
2. L'orientació socialreconstruccionista es fonamenta en el supòsit que el grup és el mediador necessari perquè l'individu s'impliqui, de manera col·lectiva, en processos de transformació social. Així, la formació no es concep com un procés exclusiu de millora personal, sinó de millora institucional i/o social.
3. L'orientació comunicativa se centra en l'estudi de les relacions comunicatives entre els membres del grup, que faciliten la participació o el recolzament mutu per a la consecució dels objectius formatius acceptats per tots i que atorguen entitat al grup.

	HUMANÍSTICA	SOCIAL-RECONSTRUCCIONISTA	COMUNICATIVA
Orientació	<b>Perspectives externes El grup com a mitjà</b>		<b>Perspectiva interna El grup com a finalitat</b>
Conceptes bàsics	Dignitat individual Autonomia Desenvolupament professional	Canvi social Participació Lideratge democràtic Capacitació col·lectiva	Participació Comunicació Animació
Supòsits bàsics	El grup d'aprenentatge és un mitjà que facilita el desenvolupament individual de l'adult.	La capacitació del grup d'aprenentatge és un mitjà per al canvi social.	El grup permet la interacció comunicativa dels individus per a la consecució dels objectius comuns d'aprenentatge.
Variable diferenciadora	Diferència individual	Presca de decisions grupal	Funció comunicativa dels membres del grup
Autors	Riesgo (1983) Tennant (1991)	Ferrández (1996) Gelpi (1996) Zabalza (1996) Monclús (1997)	Casse (1991) Birkenbihl (1996)

**Taula 4-8. Dinàmica dels grups d'aprenentatge (Fernández Cruz, 1999)**



**11. Els responsables de la formació** del professorat i els investigadors sobre docència universitària juguen un paper important a l'hora d'ajudar els professors a pensar sobre l'ensenyament des de noves perspectives. És molt probable que els professors no vagin més enllà de les seves actuals visions sobre la pràctica docent si no reben la influència de les idees o concepcions de l'ensenyament, aprenentatge i de la matèria de les assignatures d'altres fonts. I els més apropiats per fer-ho són els professionals experimentats que exerceixen i són experts en docència universitària.

**12. Té substancials avantatges** que els professors participin en **activitats que es donen en altres aules o en altres universitats**, o combinar ambdues possibilitats. Per aconseguir que els professors adquireixin coneixements, destreses i procediments que els permetin actuar en diversos contextos, la millor formació és la que combina experiències diverses. Aquestes poden estar ubicades en entorns d'aprenentatge especialment adequats per desenvolupar noves comprensions sobre les matèries de les assignatures, com poden ser cursos d'estiu, congressos sobre docència, fòrums virtuals, estudis de casos de diferents disciplines presentats a través de mitjans multimèdia o videoconferència. En aquests espais es pot promoure l'experimentació amb les noves visions constructivistes de la docència, o la combinació d'un simposi amb el seguiment de la pràctica a l'aula...

**13. Finalment, el suport institucional** és essencial per als programes de desenvolupament. Una responsabilitat dels directius i supervisors és ajudar els docents a millorar la seva instrucció i facilitar el seu desenvolupament. Els supervisors o formadors han d'oferir diferents tipus d'assistència supervisora i variar les seves estratègies supervisores quan treballen amb docents en diferents nivells del seu desenvolupament.

#### **4.4.2. La formació en funció de les etapes de la carrera docent**

Ni Nyquist i Sprague ni Kugel argumenten que tothom passa pels diferents estadis en el mateix ordre, alguns professors s'aturen en un estadi determinat si no es produeixen les experiències de progrés necessàries i d'altres, fins i tot, retrocedeixen. Els esquemes de desenvolupament *informen* del procés de desenvolupament pedagògic, les dificultats i les preocupacions dels professors en diferents moments de la carrera i emfasitzen la importància de la reflexió per al desenvolupament personal i professional.

La recerca sobre els canvis en els docents al llarg del desenvolupament professional ha coincidit a identificar tres grans estadis cronològics, cadascun amb importants connotacions per al desenvolupament pedagògic: el començament, la meitat de la carrera docent i els darrers anys (Burden, 1982/1997; Barnes, 1992; Christensen et al., 1983). Emmarcar un programa de desenvolupament professional en funció de les necessitats de cada etapa pot ser un altre punt de partida.

##### *El començament*

La persona que experimenta per primera vegada la docència a la universitat s'enfronta amb dificultats i problemes que el porten a qüestionar la seva competència personal i professional com a docent. Per bé que el professor principiant sol mostrar un gran

entusiasme i dinamisme respecte a la nova tasca, li manquen competències necessàries per dur-la a terme de manera efectiva (Feixas, 2000). La principal preocupació del professor és el domini del contingut (el que equivaldria a la primera necessitat psicològica a satisfer abans de cap altra, seguint la teoria de les necessitats de Maslow).

En paraules de Burden (1982/1997) els professors novells manifesten problemes de 'supervivència' que consisteixen a adaptar-se a l'entorn i a afrontar les responsabilitats professionals; això és: dominar el contingut, fer-se respectar, guanyar l'afecte dels estudiants, tenir l'aprovació d'aquells que han confiat en ell, aprendre què i com ensenyar i poder acabar el temari. Aquestes preocupacions sovint causen estrès i poden provocar que s'eviti respondre de manera més sensible a les necessitats dels estudiants.

Barnes (1992) l'anomena *estadi del descobriment*, el moment de socialització del professor amb l'entorn universitari. Això no obstant, hi presta poca atenció. Es limita a seguir fil per randa les instruccions dels experts o supervisors i a participar discretament en reunions. La seva principal preocupació és encara ell mateix i la pròpia manera d'encaixar el nou repte docent.

Durant el primer any, els professors joves:

- a) es mantenen fidels als judicis dels experts i les autoritats
- b) busquen la relació de les noves idees amb el seu treball a la classe
- c) rebutgen idees inconsistentes amb la seva experiència
- d) insisteixen en presentacions ben organitzades (volen saber exactament què fer a classe i quan)
- e) busquen exemples pràctics i anècdotes il·lustratives per als diferents temes
- f) aprofiten l'aplicació i la reflexió de noves idees.

La preocupació per l'organització de l'assignatura és comuna a tots els professors novells. Normalment sorgeixen consells de supervisors o companys respecte de qüestions de tipus pedagògic com per exemple la programació de l'assignatura, la planificació de les sessions, la motivació dels estudiants, la utilització de determinades estratègies metodològiques i d'avaluació.

Aquest primer any mereix una atenció especial perquè en funció de com siguin les experiències durant aquest curs, el professor pot optar per seguir o abandonar (Gold, 1997).

***Tipus de formació recomanada per al primer any:***

La formació del professor que s'inicia en la docència ha d'oferir un conjunt ampli de destreses que l'ajudin emocionalment a superar les primeres experiències docents amb certes garanties d'èxit. El professor novell manifesta grans dosis d'empatia, ganes d'aprendre, motivació i capacitat d'innovació. No es poden coartar aquestes emocions per culpa de la manca de suport pedagògic i afectiu. En aquest estadi, se suggereix una perspectiva de tipus directiu i supervisor.

Tal com s'explica a l'apartat 4.3.1., el més adequat és una proposta d'iniciació a la docència que incorpori un pla d'acollida i un programa d'inducció, almenys, durant el primer any de docència.

### *Després del primer any*

Després del primer any els professors es van adaptant a la vida universitària i al treball docent: les primeres preocupacions per la supervivència es converteixen en preocupacions per les situacions d'ensenyament i intenten abocar a les seves classes allò que van aprendre en el seu pas per la universitat (tant pel que fa al contingut com al metodològic) evitant, però, reproduir aquells models docents considerats inefectius. El segon, tercer i quart any són anys d'*ajustament* (Burden, 1982) o d'*invençió* (Barnes, 1992).

La persona segueix sent el motiu principal de preocupació, però els professors es troben més còmodes ensenyant i es mostren més receptius als problemes dels estudiants. Els veuen com a individus que no necessàriament conformen la norma i que tenen diferents interessos i necessitats. Els professors es veuen capaços de formular opinions respecte dels propòsits de l'educació i respecte el paper dels professors i de la universitat com a forces socials. Durant aquests anys adquireixen gradualment més confiança en la planificació i organització de les sessions i en el mètode. El principal èmfasi es posa en l'ensenyament: motivar els estudiants, crear interès, desenvolupar tècniques que funcionin per a la seva assignatura...

#### ***La formació després del primer any:***

Després del primer any, en l'estadi d'adaptació, el professor novell i el supervisor poden emprendre responsabilitats conjuntes per satisfer les necessitats del primer. Les principals preocupacions del docent continuen sent de tipus pràctic. Els models de mentoratge basats en la reflexió s'inicien durant aquest període, un cop superades les primeres dificultats, intentant oferir un suport exempt de judicis de valor. Els programes de formació poden dirigir-se a millorar els processos de mentoratge, supervisió o *coaching*.

Krupp aconsella que el formador de professors joves tingui present la sensibilitat als canvis en la vida personal del jove adult. Aquest és un període en el qual la vida personal i la professional es barregen, per això és oportú:

- definir clarament el que s'espera del professor
- oferir oportunitats d'independència dins l'estructura
- discutir aspiracions professionals
- ajudar els docents a seleccionar els mentors
- promoure l'exploració de les ramificacions personals en una carrera docent
- mostrar-se sensible als alts i baixos de les relacions personals
- ser conscients de les diferències entre homes i dones en aquest estadi (segons Krupp, els homes procuren resistir-se a l'autoexploració, en canvi les dones la valoren molt).

En aquest període de la carrera, la motivació i la creació del professor és un gran recurs. Com fa saber Super, el pensament creador és una propietat de la joventut: "el pensament creador tendeix a aparèixer i donar fruit en els primers moments de la vida professional de l'individu i es manté fins més tard, encara que experimenta certa decadència amb l'edat." (Super, 1962:97). Les raons que justifiquen aquesta tendència són en part físiques, en part psicològiques, en part ambientals. La creació en el professor jove, sempre que estigui ben orientada, pot garantir interessants experiències d'innovació i recerca a l'aula.

### *El període de maduresa:*

Alguns autors l'identifiquen dels quatre als vint anys d'experiència (Christensen et al., 1983); altres dels sis al quinze anys (Unruh, 1989). Independentment del nombre exacte d'anys, un professor després de certa experiència a la universitat, mostra seguretat i confiança en les seves actuacions, alguns es mostren més capaços de justificar la raó de les seves decisions docents i poder explicar les concepcions subjacents a la seva pràctica; altres d'adapten a una manera de funcionar rutinària a nivell docent. Barnes (1992), l'anomena estadi d'*integració*.

En ambdós casos, els professors a la meitat de la carrera abandonen la primera preocupació del domini del contingut i de la situació de classe, i la promoció de la disciplina acadèmica esdevé la font principal de satisfacció.

### ***La formació durant la meitat de la carrera:***

Per als docents que es troben a la meitat de la carrera, les investigacions suggereixen un desenvolupament professional que estimuli la capacitat individual d'anàlisi i el pensament reflexiu vers la pràctica diària. Santmire (a Christensen et al., 1983) marca les següents pautes als formadors:

- a) animar al qüestionament i a l'exploració dels professors; fer més preguntes, ajudar-los individualment a aclarir el seu pensament o coneixement didàctic,
- b) augmentar les oportunitats d'elecció per posar en pràctica nous principis,
- c) impartir classes magistrals només en casos específics.

En l'esquema de quatre nivells del sistema conceptual de Hunt (1971), el període de maduresa correspondria al segon nivell conceptual, i va progressant cap al tercer i quart. En el segon nivell, els aprenents adults comprenen les raons darrere els mètodes i poden formular punts de vista sobre la docència. Després de cinc anys o més d'ensenyament, saben que hi ha més d'una manera d'arribar al mateix fi amb una varietat d'estudiants. Qüestionen l'autoritat però també ofereixen idees alternatives. Tendeixen a rebujar la formació obligatòria. A mesura que creixen cap als nivells 3 i 4, desenvolupen més flexibilitat i sensibilitat. Manifesten comprensió per les diferències individuals i una voluntat per renunciar als seus principis pel bé comú. Per a aquests docents, el desenvolupament professional hauria de ser individualitzat, amb presa de decisions compartida i suport per a totes les idees.

Més enllà de l'assistència a problemes específics, aquests docents no necessiten una supervisió dirigida. Per a ells el canvi no és una amenaça, però tampoc accepten les coses com són sino que busquen verificació. Veient que el futur sempre és incert, els docents, a la meitat de la carrera, estableixen les seves prioritats en l'avenç en la promoció en àrees on poden desenvolupar destreses executives o de gestió.

En aquest període de la carrera hi ha problemes de la vida que els solen afectar. Així, hi ha programes que se centren a ajudar a entomar els conflictes entre família i professió, mostrar flexibilitat en aquests i per això emfasitzen temes com ara l'estrès, el conflicte interpersonal, els desordres psicossomàtics o la depressió que es produeixen en aquest període. Els programes ofereixen assessorament per dominar-los.

En l'àmbit disciplinari, els professors participen d'activitats (congressos, assessoraments, conferències, seminaris...) de perfeccionament de coneixements i de destreses docents sempre que siguin innovadores.

### *Els darrers anys*

El professor madur es caracteritza per una seguretat, confiança i flexibilitat professional, per ganes de provar noves idees i per afrontar el canvi de manera oberta. Se sent orgullós del treball ben fet, tal com ho confirmen estudiants i companys, té una gran capacitat d'erudició i un gran repertori d'anècdotes i experiències que enriqueixen el discurs, i és capaç d'equilibrar el desenvolupament de competències cognitives i afectives en els estudiants.

La literatura sobre els darrers anys de la carrera docent és contradictòria. D'una banda s'han fet estudis amb professors de nivells no universitaris amb 20 i 30 anys d'experiència que expressen desànim i desencís amb la docència i manifesten, amb remordiment, un desig d'abandonar. Malgrat la seva flexibilitat amb els estudiants, aquests professors es queixen de la laxitud i avorriment professional. De l'altra, es mostren opinions de professors retirats els quals recorden el període dels anys 40 als 55 com una època d'actuació professional òptima, el pic de la productivitat i de la influència, com una etapa en la qual el professor se sent bé amb si mateix, amb els estudiants i, generalment, amb la institució. En l'àmbit universitari també trobaríem opinions d'ambdues bandes en aquesta etapa de la carrera docent, però també nombrosos professors amb recel per jubilar-se.

#### ***La formació en els darrers anys de la carrera:***

La recerca sobre el desenvolupament professional dels docents en els darrers anys de la seva carrera és escassa, probablement perquè la necessitat de formació per a aquests professors és percebuda com a insignificant. Les experiències dels centres de formació mostren que els programes tradicionals i formals perden valor a mesura que els docents guanyen domini i maduresa. Altres autors emfasitzen la importància d'animar els professors experts, madurs, a organitzar i dirigir els seus propis programes; de fet, alguns formadors impliquen els professors, independentment de l'estadi, a incorporar-se a la planificació de la formació.

La formació no dirigida, en la qual el formador escolta, aclareix i anima, mentre ofereix un clima propici a la reflexió i al descobriment, és un dels tipus de formació més útil per als professors de més de 50 anys. A aquest grup de docents també els pot interessar sessions de formació que els ajudin a valorar les seves forteses i les seves debilitats de manera realista, així com oferir informació sobre l'estrès, el desenvolupament adult, la jubilació o altres preocupacions relacionades amb la família i els companys. Kalivoda et al. (1994) manté que el professorat més gran respon positivament a les activitats de campus que els acosten a col·legues d'altres disciplines a discutir sobre temes d'interès mutu.